

**“El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa: una mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés.”**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FRANCISCO MORAZÁN**

**VICERECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**



**“El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa: Una mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés.”**

**Tesis para obtener el título de  
Máster en Currículum**

**Maestrante  
Anahí Vargas Fernández**

**Asesora de Tesis  
Dra. Daysi Coello de Morales**

**Tegucigalpa, Mayo, 2010**

**RECTORA**

M.Sc. Lea Azucena Cruz Cruz

**VICERRECTOR ACADÉMICO**

M.Sc. David Orlando Marín

**VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

Dr. Truman Bitelio Membreño

**VICERRECTOR DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

M.Sc. Gustavo Adolfo Cerrato

**VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**

M.Sc. Hermes Alduvín Díaz

**SECRETARIA GENERAL**

M.Sc. Iris Milagro Erazo

**DIRECTORA DE POSTGRADO**

Dra. Jenny Margoth Zelaya

**Tegucigalpa, 2010**

Los suscritos Miembros de la Terna Examinadora, nombrados para practicar el Examen de Tesis de Anahí Vargas Fernández, alumna inscrita en el Post-Grado de Maestría en Currículum, cuya tesis se titula **“El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa: una mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés”** para optar al título de Máster en Currículum, dan fe de su respectiva defensa.

[Lugar y fecha de la defensa]

---

[Grado académico, Nombres y Apellidos completos]

Examinador(a)-Presidente(a)

---

[Nombres y Apellidos completos]

Examinador(a)

---

[Nombres y Apellidos completos]

Examinador(a)

## **Dedicatoria**

Para mi esposo, Rufo, por siempre creer en mí.

## **Agradecimientos**

Agradezco en primer lugar a Dios por haberme dado la oportunidad de continuar mis estudios y darme la sabiduría y fortaleza para llegar a este momento. Agradezco a mi familia, en especial a mis padres y a mi esposo, quienes me han apoyado siempre. Agradezco a la dirección de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán por contribuir a la formación superior de aquellos que creemos en la educación. Agradezco a todos y cada uno de mis profesores que han dejado su huella en mí. Agradezco a mi profesora y asesora de tesis, Daysi Coello de Morales, quien me brindó su apoyo, experiencia y conocimientos para guiarme en este proceso de investigación con un profesionalismo impecable. Daysi, le tengo una gran admiración; es usted una gran mujer, maestra y persona.

## ÍNDICE GENERAL

Página

Introducción.....9-11

### **CAPÍTULO I GENERALIDADES DEL ESTUDIO**

1.1 Planteamiento del Problema.....12  
1.2 Objetivo General de Investigación.....13  
1.3 Objetivos Específicos de Investigación.....13  
1.4 Preguntas de Investigación.....13  
1.5 Justificación.....13-15

### **CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO**

2.1 La Teoría Curricular: un espacio de avances y debates.....16-25  
    2.1.1 El Currículum: Perspectiva Tecnológica.....19-20  
    2.1.2 El Currículum: Perspectiva Interpretativa.....20-21  
    2.1.3 El Currículum: Perspectiva Crítica.....22-25  
2.2 El Proceso Curricular: una mirada desde la tendencia de la teoría socio-crítica  
    2.2.1 El Diseño Curricular: un proyecto educativo de  
    transformación social.....26-28  
    2.2.2 El Desarrollo Curricular: un proceso de reflexión-acción.....28-34  
    2.2.3 La Evaluación Curricular: una revisión de lo propuesto  
    y la realidad.....34-38  
2.3 El Currículum y el desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad  
humana y social  
    2.3.1 El Pensamiento Crítico: un proceso de desarrollo cognitivo.....41-49  
    2.3.2 Aplicaciones del Pensamiento Crítico: de la teoría a la práctica...49-53

### **CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO**

3.1 Naturaleza del Estudio.....  
3.2 Descripción de Variables.....  
3.3 Ámbitos, Actores y Muestra Sujetos de Consulta.....  
3.4 Técnicas de Recolección de Datos.....  
3.5 Técnicas de Análisis de Datos.....

### **CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....**

4.1 Hallazgos con relación al Diseño Curricular.....

4.1.1	Los estándares de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa.....
4.1.2	El Mapa Curricular y la Unidad Didáctica de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa...
4.2	Hallazgos con relación a las Prácticas Pedagógicas.....
4.2.1	La Planificación Didáctica.....
4.2.2	El Desarrollo de Contenidos.....
4.2.3	El Desarrollo Metodológico.....
4.2.4	El Desarrollo Evaluativo.....
4.2.5	El Desarrollo Personal de los Alumnos en la Clase.....
4.2.6	Los Materiales Curriculares.....
4.3	Hallazgos con relación al nivel de desarrollo del Pensamiento Crítico y la habilidad para razonar.....
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
5.1	Conclusiones.....
5.2	Recomendaciones.....
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	
<b>ANEXOS.....</b>	
A.	Estándares de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa.....
B.	Mapa Curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés.....
C.	Unidad Didáctica de la asignatura de estudios sociales en inglés.....
D.	Encuesta al maestro.....
E.	Encuesta al alumno.....
F.	Guía para la Observación Estructurada.....
G.	Rúbrica para Comentarios o Ensayos Escritos.....
H.	Matriz de Datos.....
<b>GLOSARIO.....</b>	
<b>SIGLAS UTILIZADAS.....</b>	
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	



“El objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas, que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más.”

**Jean Piaget (1969)**

## INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo cambiante y sin fronteras, en la era de la información, o mejor dicho, de profusa información. Nuestros alumnos tienen acceso a un sinnúmero de fuentes, recursos y medios educativos. El internet ha roto las barreras de la comunicación. Hoy en día existen programas de educación a distancia, virtuales y colaborativos. El mundo cada vez se hace más accesible para el alumno y para el maestro.

Los alumnos de hoy, tienen más inquietudes, ya que están expuestos a más información por medio de las comunicaciones tradicionales como la televisión, la radio y los medios impresos. También se comunican a través del internet, el celular y los espacios colaborativos. En fin, el alumno reconoce que la escuela no es el único espacio de aprendizaje y que el maestro no es el conocedor absoluto.

Entonces... ¿Cuál debe ser el rol de la escuela? ¿Y del maestro? El mundo ha cambiado, por tanto, la educación, el rol de la escuela y del maestro, debe cambiar. La escuela debe asegurar que su currículum esté vigente, no sólo en los contenidos que se establecen a través de él, sino también, en las habilidades y actitudes que se espera que el alumno obtenga y practique como producto del currículum diseñado y desarrollado. El rol del maestro debe ser de un guía, un facilitador.

El pensamiento crítico ha sido un tema de interés personal como alumna, maestra y persona. Considero relevante el desarrollo del mismo para todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, educativo y social. Mi trabajo como maestra de estudios sociales de noveno grado en la Escuela Americana de Tegucigalpa me ha llevado a cuestionar si en realidad estamos preparando a nuestros alumnos a ejercer la crítica. Mi apreciación es, que los alumnos se sienten más cómodos cuando tienen que repetir contenidos en vez de interpretarlos, ya que al presentarles ejercicios o preguntas que requieren de un pensamiento más elevado, los alumnos se aturden y presentan dificultad para el análisis y la reflexión.

A raíz de esta problemática, me he planteado cuestionamientos con relación al currículum que se desarrolla a través de las prácticas pedagógicas y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico. Como maestra, constantemente me hago las siguientes preguntas: ¿Estamos preparando a los alumnos a que se hagan cuestionamientos lógicos a partir de lo que está prescrito en el currículum? ¿Qué tanto incide el desarrollo curricular en el pensamiento crítico del alumno? ¿Es el pensamiento crítico una habilidad que se puede ampliar mediante el desarrollo curricular? ¿Qué estrategias se pueden emplear para promover esta habilidad en los alumnos? Estas y otras interrogantes enmarcaron la naturaleza de ésta investigación.

El estudio: **“El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa: Una mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés”** nace de las inquietudes que he tenido como maestra en dicha institución. El currículum de la Escuela Americana de Tegucigalpa, es un currículum basado en estándares de contenido, los cuales describen de manera clara y precisa lo que los maestros deben enseñar y lo que los alumnos deben aprender. Mi primera inquietud está relacionada con el análisis de este documento; su diseño y desarrollo. Otra inquietud concierne a las prácticas pedagógicas y su incidencia en el desarrollo del currículum. Preguntas como: “¿Qué metodología de enseñanza utiliza el maestro en el aula?” “¿Qué tipos de evaluación desarrolla?” y “¿Qué tipo de pensamiento promueve?” motivan mi interés.

El documento está organizado en capítulos. El primero da paso a las generalidades de la investigación. Se plantea la problemática del estudio: **¿Han desarrollado los alumnos de noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa la habilidad del pensamiento crítico como producto del desarrollo curricular?** Refiere también al objetivo general del estudio, cuyo contenido orienta a: analizar el desarrollo curricular desde las opiniones de los actores y la observación de las prácticas pedagógicas de los maestros de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa, a fin de valorar si se promueve el pensamiento crítico en los alumnos como producto del diseño y del desarrollo curricular. Se presentan las preguntas de la investigación y la justificación del estudio.

El segundo capítulo presenta los referentes teóricos del estudio. Se hace una descripción de las tendencias contemporáneas en la teoría curricular. Se analiza el proceso curricular desde la visión socio-crítica y el desarrollo del pensamiento crítico como necesidad humana y social. El tercer capítulo alude a la metodología empleada para este estudio, específicamente la naturaleza del estudio, la descripción de las variables, las técnicas de recolección de datos y el análisis de datos. En el capítulo cuatro se divulgan los hallazgos del estudio con relación a las variables de la investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio.

El estudio cobra importancia en el escenario de la Escuela Americana de Tegucigalpa, sus coordinadores académicos, maestros y alumnos. Los hallazgos representan el inicio de un diálogo con respecto al currículum de estudios sociales en inglés, las prácticas pedagógicas de los maestros de esa asignatura para la inclusión del pensamiento crítico en el desarrollo curricular.

# CAPÍTULO I

## GENERALIDADES DEL ESTUDIO

En este espacio se definen los parámetros que orientaron el proceso de investigación, desde su inicio hasta la culminación del mismo: el planteamiento del problema, los objetivos, las preguntas de investigación y la justificación del estudio.

### **A. Planteamiento del problema**

Basada en mi experiencia laboral como maestra de estudios sociales desde hace cuatro años en la Escuela Americana de Tegucigalpa, he observado que los alumnos de noveno grado del año escolar 2008-2009 de ésta institución demuestran un bajo rendimiento para analizar, razonar y formular pensamientos propios. Es decir, la habilidad para poner en práctica el pensamiento crítico aún no es parte del desarrollo curricular mediante las prácticas pedagógicas.

Al formularles preguntas que exigen reflexión y análisis, los alumnos tienden a confundirse y buscan la respuesta exacta en el libro de texto. He observado que los alumnos parecen responder mejor y sentirse más cómodos con las preguntas memorísticas. Autores como Wiggins y Mc Tighe (2008:36), mencionan ésta problemática: “los estudiantes típicamente rinden bien en las preguntas que requieren de repetir información y de utilizar habilidades básicas, pero rinden mal en las preguntas que requieren de un análisis más profundo.”<sup>1</sup>

Esta realidad se presenta como un problema, ya que hoy en día, se le exige al profesional la habilidad para tomar decisiones, para analizar y resolver problemas. Por tanto, el alumno de hoy debe ser activo y no pasivo. En el mundo de la información en que vivimos, otra problemática es que el alumno, abrumado por tanta información, carece de las herramientas necesarias para discernirla.

El alumno debe tener la capacidad para saber escoger entre la información que se le presenta y analizarla mediante un razonamiento lógico y crítico; dicho de otra manera, debe actuar aplicando su pensamiento crítico. Estas competencias le ayudarán al alumno y alumna, una vez convertidos en profesionales, a alcanzar el éxito en cualquier ambiente de trabajo. El

---

<sup>1</sup> “Students typically render well in questions that require them to repeat information and to use basic abilities, but render badly in those questions that require a deeper analysis”. **Traducción propia**

desarrollo del pensamiento crítico debe ser entonces un elemento teórico y metodológico obligatorio en el diseño y el desarrollo curricular.

El estudio **“El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa: Una mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés”** parte de la pregunta siguiente: **¿Desarrollan los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa la habilidad del pensamiento crítico como producto del desarrollo curricular?**

## **B. Objetivos de la Investigación**

### **1. Objetivo General**

Analizar el desarrollo curricular mediante las prácticas pedagógicas de los maestros de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa, a fin de valorar si el pensamiento crítico se promueve en los alumnos como producto del diseño y del desarrollo curricular.

### **2. Objetivos Específicos**

- a. Analizar el diseño curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa para valorar la inclusión del pensamiento crítico como teoría y objetivo.
- b. Analizar el desarrollo curricular a través de las prácticas pedagógicas de los maestros de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa, a efecto de valorar si las intervenciones didácticas propician el pensamiento crítico en los alumnos.
- c. Valorar el nivel del desarrollo del pensamiento crítico alcanzado por los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa.

### **3. Preguntas de Investigación**

Otro referente de orientación del estudio lo constituyen las siguientes interrogantes:

- a. ¿Incluye el diseño curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa el desarrollo del pensamiento crítico como teoría y objetivo?
- b. ¿Propician los maestros mediante sus prácticas pedagógicas el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa?

- c. ¿Cuál es el nivel del desarrollo del pensamiento crítico alcanzado por los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa?

### **C. Justificación**

El presente estudio responde a una necesidad personal y profesional. Involucra mi experiencia como maestra por más de cuatro años en el desarrollo del currículum de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa. Este trayecto profesional me ha despertado el interés de investigar si realmente el currículum vigente prescribe el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico y si los maestros procuran su desarrollo desde sus prácticas pedagógicas.

La experiencia vivida con los alumnos en el aula me ha dejado esta gran inquietud que pretendo analizar mediante este estudio. Adicionalmente, la teoría socio-crítica y su inserción en el currículum es un tema de interés personal. A mi criterio, el currículum no cobra vida en el aula por sí sólo, es la interpretación y aplicación que el maestro le da, la que deja su huella en el alumno.

Considero que este trabajo de investigación tiene relevancia para el ámbito educativo ya que cada vez se está volviendo más pertinente la necesidad de que el alumno sea un ser pensante, pro-activo, creativo, capaz de analizar y tomar decisiones. Estas cualidades o competencias, le harán más valioso en el campo laboral y como ser humano.

El objetivo es contribuir en alguna medida en la formación de individuos capaces de analizar, razonar, reflexionar, tomar decisiones, y resolver problemas con la información dada y no sólo ser capaces de repetirla o memorizarla. Se trata de contribuir a la formación de seres autónomos, activos y críticos.

Vale mencionar que este tipo de estudio no se ha realizado anteriormente en esta institución. La información que se obtenga de los resultados de la investigación será compartida con los directores y maestros de estudios sociales de la institución mediante un informe, el cual detallará los hallazgos de este estudio.

Se espera, que los hallazgos sean del interés de las autoridades de la Escuela Americana de Tegucigalpa, ya que le brindarán información del currículum vigente, y su desarrollo desde las prácticas pedagógicas de los maestros y del nivel del desarrollo del pensamiento crítico alcanzado por los alumnos. Estos hallazgos podrían despertar el interés para futuros estudios en otras áreas curriculares de la escuela. Adicionalmente, ésta investigación es sólo una referencia que puede ser útil para cualquier institución o persona que esté interesada en análisis curriculares en el nivel secundario y el desarrollo del pensamiento crítico.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### A. La Teoría Curricular: Un espacio de avances y debates.

La teoría curricular es relativamente joven. Los primeros escritos acerca del currículum tienen su origen en Estados Unidos y se le otorgan a Bobbit (1918), Tyler (1949) y Taba (1962), quienes son citados por Coello (2005). Dichos autores han tenido una gran influencia como iniciadores en el desarrollo de la teoría curricular, la cual se ha convertido, según Coello (2005:238), “en un campo amplio de debate, teorización, tendencias, tensiones e investigación”.

Los escritos de Tyler (1949:8), tenían como objetivo “brindar un método racional para examinar los problemas del currículum y la enseñanza”. Tyler, al igual que los precursores en esta materia, pretendía brindarles a todos aquellos interesados en el estudio del currículum un referente teórico que situara a la práctica educativa.<sup>2</sup>

¿Qué se entiende por teoría curricular? Ruiz Ruiz (1996:15) propone que la teoría curricular “debe responder a tres problemas básicos: explicar la práctica, mejorar la práctica educativa y conceptualizar el contenido.” El autor le da importancia a la “práctica”, indicando, correctamente, que el currículum es mucho más que “contenidos”. La función de la teoría es *orientar* el proceso curricular permitiendo un ordenamiento lógico del diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Si partimos de la definición de currículum que propone Ruiz Ruiz (1996:17) como “marco conceptual para entender y determinar la educación”, se entiende que, al igual que el pensamiento de Tyler, la teoría curricular surge con el fin de darle sentido a aquello que se venía practicando desde mucho antes que el currículum formara parte del vocabulario educativo: la enseñanza.

En el intento de estudiar la enseñanza de manera científica y sistemática, han surgido diversas teorías, las cuales han enriquecido el lenguaje acerca del currículum. No hay duda que el currículum ha evolucionado a medida que han ido surgiendo cambios educativos, políticos, culturales y sociales. La teoría curricular, es un reflejo o producto de los tiempos cambiantes. En este sentido, Kemmis (1988), citado en Ruiz Ruiz (1996:38) considera que:

---

<sup>2</sup> La teoría tyleriana se convierte, entónces, en una base o punto de inicio para todas aquellas instituciones que adoptan un currículum basado en contenidos y estándares, como lo es el de la Escuela Americana de Tegucigalpa.

“hay una historia del currículum centrada en los métodos de enseñanza, que refleja las ideas de cada momento histórico, o la visión de los cambios producidos en las perspectivas sobre el papel de la educación y la sociedad.”

Coincido con Ruiz Ruiz (1996:38) en que “la historia del currículum está por hacer”, ya que las necesidades del mundo actual irán marcando las tendencias curriculares. Sin embargo, para tener una visión más amplia del currículum, y poder entender los avances curriculares, es importante conocer su historia y las teorías o perspectivas curriculares que han sido más debatidas a través de los años. En las palabras de Tanner (1982), quien es citado por Ruiz Ruiz (1996:39), “el desarrollo del conocimiento en el campo del currículum es instrumental, y se necesita comprender la evolución del currículum para apreciar lo que se ha progresado.”

El debate con relación a la teoría curricular se ha centrado en cómo ésta mejora el proceso de enseñanza. Las reformas o cambios curriculares, por lo tanto, se basan en la adopción de una teoría curricular. En este sentido, Ruiz Ruiz (1996:56-57) cita a Walker (1990) quien señala que “como toda teoría, su significado primero es conceptualizar la práctica y darle significado:comprenderla. El propósito fundamental de la teoría del currículum es fundamentar la práctica por medio de un cuerpo de ideas coherente y sistemático”.

Se puede decir que una teoría curricular permite ordenar los pensamientos sobre los aspectos educativos y, consecuentemente, guiar la enseñanza. En este sentido, Ruiz Ruiz (1996:61) indica que “son las ideologías las que dan la dirección al currículum”. Es importante señalar que ninguna teoría es completamente suficiente por sí misma, sino que más bien sirve de pauta ordenadora para las instituciones educativas que la adoptan.

El currículum puede ser un reflejo de los valores y las prácticas pedagógicas de la institución o puede servir de guía para los maestros en cuanto a lo que se debe enseñar. Las escuelas pueden adoptar diseños curriculares que tienen su base en más de una corriente de pensamiento. Difícilmente, una sola perspectiva teórica podrá llenar todas las necesidades que le son demandadas al currículum.

El currículum es todavía un concepto joven, que ha ido definiendo a las escuelas y en algunos casos, ha sido definido por ellas. Todas las instituciones educativas deberían contar con un currículum que le permita reflexionar sobre sus objetivos, sus prácticas, sus maestros y

alumnos. A continuación, una síntesis de las teorías curriculares más relevantes que han sido tema de amplios debates: la perspectiva tecnológica, interpretativa y crítica.<sup>3</sup>

### **1. El Currículo: Perspectiva Tecnológica-Tradicional**

El paradigma tecnológico concibe la realidad educativa como natural, externa a los sujetos que la realizan. Se caracteriza por el exceso de control y predicción del proceso curricular, orientado a la necesidad de la prescripción de un método científico. La realidad es, en las palabras de Ruiz Ruiz (1996:67), “objetiva y cuantificable mediante métodos experimentales”. Esta perspectiva responde a una necesidad de *racionalizar* los procesos de enseñanza para lograr un cierto grado de científicidad y credibilidad.

La teoría tecnológica-tradicionista propone una guía para las escuelas, una visión racional de lo que deben hacer las escuelas en general. Se reconoce que la educación sea vista de manera sistemática y científica. Sus aportaciones tienen un valor indiscutible en los primeros debates acerca del currículo.

Tyler (1949:7-8), uno de los precursores de esta teoría, propone cuatro preguntas fundamentales que toda institución educativa debería plantearse antes de elaborar cualquier currículo: 1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? 2. ¿De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, cuales ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines? 3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? 4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? Por medio de estas interrogantes, el autor hace referencia al proceso o recorrido curricular enfatizando en los objetivos y propone que las escuelas deben evaluar si en efecto se han logrado dichos objetivos; reflejando así la necesidad de esta tendencia de darle sentido en una forma racional y objetiva al currículo.

En este sentido, Coello (2008:259) afirma que los tres autores (Bobbitt, Tyler y Taba) convergen en que:

“para mejorar la educación los docentes necesitan aprender a tomar decisiones más eficientes... Proponen también una división del trabajo pedagógico: los expertos, se ocuparán de la concepción y fundamentación curricular, mientras que los docentes harán su parte a través de la operativización”.

---

<sup>3</sup> Se ha hecho énfasis en estas teorías ya que se consideran las más conocidas y debatidas en el campo del currículo. Adicionalmente, el currículo basado en estándares, como lo es el de la Escuela Americana de Tegucigalpa, tiene su base en la teoría tecnológica y por lo tanto debe ser mencionada. La teoría socio-crítica es la que más valora el desarrollo del pensamiento crítico, tema fundamental de este estudio. La teoría deliberativa busca encontrar un punto medio para dar un balance a las otras dos perspectivas.

Bajo este enfoque, existe una división de la tarea de aquel que propone el currículum y aquel que lo enseña.

La visión tecnológica se enfoca en el análisis de los propósitos y objetivos, la selección y organización del contenido, las experiencias de aprendizaje y la evaluación de los alumnos y el currículum. El proceso curricular es visto desde esta perspectiva como un proceso racional, medible y de investigación. En las palabras de Arnaz (1990), citado por el IPLAC<sup>4</sup> (2000:5-6), el currículum es un “plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”. Esta descripción de currículum se apega a la perspectiva tecnológica, ya que interpreta el mismo como un proceso “concreto”, un “plan” que determina aquello que se debe aprender en cada institución. Los precursores de la teoría tecnológica hacen énfasis en los contenidos como medios que dictan el proceso educativo.

Otra aportación fiel a esta perspectiva viene de Johnson (1967), quien también es citado por el IPLAC (2000:5-6), y expresa que el currículum es “una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr”. El currículum, desde esta visión, hace énfasis en los contenidos, aislados de las experiencias de los actores sociales y del currículum oculto. Una representación fiel de la teoría tecnológica lo constituye el currículum basado en estándares.

### **1.1 El currículum basado en estándares: una representación de la teoría tecnológica y un referente para el desarrollo curricular**

El currículum basado en estándares ha sido adoptado por numerosas escuelas, siendo Estados Unidos el pionero de esta reforma curricular. Coello (2005:255), menciona que “la declaración legal que rige actualmente la reforma de la educación estadounidense *Ningún Niño Dejado Atrás*, según Franklin y Johnson (2006), se centra en los resultados y estándares”.<sup>5</sup>

El establecimiento de dichos estándares surgió como respuesta a un país preocupado por sus bajos índices de rendimiento y desempeño a nivel mundial. Al respecto, Franklin y Johnson (2006:21) apuntan que “cada estado (de Estados Unidos) ha definido los estándares de

---

<sup>4</sup> Las siglas IPLAC corresponden al *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño*. El IPLAC promueve el acceso a la educación y a los planes de alfabetización en Cuba. Brinda asesorías e información sobre los procesos educativos en la región y experiencias exitosas.

<sup>5</sup> Coello hace referencia a la medida tomada por el Presidente Bush, en la cumbre de educación en 1989, en la cual hizo un llamado a desarrollar las metas de desempeño o “estándares” de las escuelas de Estados Unidos, con el fin de obtener resultados que aseguraran mantener a ese país entre las potencias mundiales de forma competitiva.

contenido para especificar lo que deben enseñar en las escuelas. La mayoría de los currículos a partir de 1989 en Estados Unidos, están basados en estándares.

Los estándares son, sin lugar a duda, una reflexión de la perspectiva tecnológica, ya que dichos referentes indican de forma concreta y precisa *que* debe enseñar el maestro. Hirsch (1996), citado por Coello (2005:255) propone “la necesidad de impartir estándares rigurosos y mensurables, y además que deberían secuenciarlos con la finalidad de comprobar su logro.” El autor hace referencia a la evaluación, elemento fundamental del proceso curricular de la perspectiva tecnológica. Franklin y Johnson (2006: 22) señalan que “al mismo tiempo el paso de la ley *Ningún Niño Dejado Atrás* instituyó algunos mecanismos como: evaluaciones obligatorias de estudiantes para asegurar que dicha enseñanza cumpliera su objetivo”.

El currículum basado en estándares, tiene como objetivo un cambio o reforma curricular, y como tal, una expectativa a la mejora educativa de los países o escuelas que lo adoptan. Desde el punto de vista de Posner (2005), citado por Coello (2005:277),

“Si bien los estándares a menudo se consideran un currículum; los estándares mismos son hechos, habilidades y procesos que se espera aprendan los estudiantes; no son materiales que los estudiantes utilizan en el proceso enseñanza aprendizaje. Se establecen en términos de lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer.”

Siguiendo esta línea de pensamiento, los estándares definen el *qué* y el *cuándo* de la enseñanza. Es decir, le indican al maestro qué debe enseñar y en qué momento. Le permite al maestro un indicador concreto y cuantificable de medición del alcance del alumno. La debilidad del currículum basado en estándares, yace en que no hace énfasis en el *cómo* del proceso de enseñanza. La metodología del maestro queda sujeta a la interpretación del mismo.

El debate relacionado a la adopción de los estándares como modelo curricular es continuo. Anderson (2010:1) hace referencia a la iniciativa del Presidente Obama, propuesta en el 2009, por adoptar estándares comunes. El autor dice que “el plan aspira a reemplazar una compilación de indicadores estatales por estándares comunes...en una acción clave para mejorar las escuelas en problemas y mantener a la nación competitiva”.<sup>6</sup> Dicha iniciativa reconoce que los Estados deben tener expectativas congruentes de lo que los alumnos deben aprender. Además, debido a que los estándares varían tanto entre un Estado y otro, las pruebas estandarizadas no son aplicables ni comparables.

---

<sup>6</sup> The blueprint aims to replace a hodgepodge of state benchmarks with common standards...as a key to improving troubled schools and keeping the nation competitive.

Ferrer (2007:36), por su parte, expresa que “la noción misma de ‘estándar’ educativo ha surgido de contextos políticos europeos y norteamericanos en donde la competitividad (internacional y/o intranacional) y excelencia académica son temas políticos de importancia.” Ferrer da a entender que el currículum basado en estándares, tiene como objetivo principal aumentar la competitividad de las escuelas en el marco económico y la excelencia académica, y “está reservado para escuelas comparables a la que manifiestan las escuelas de élite y colegios universitarios de la región”.<sup>7</sup> Sin embargo, la mayoría de las escuelas públicas en Estados Unidos operan bajo un currículum por estándares y no están sujetas a una población o clase privilegiada.

Actualmente, se debate si el currículum por estándares constituiría el fin del currículum. Se entiende que este debate tiene su origen en la inquietud de aquellos maestros acostumbrados a enseñar un currículum basado en contenidos, y que sienten que los estándares han venido a reemplazar los contenidos. ¿Pueden estar en armonía estándares y contenidos? Los estándares no reemplazan el contenido, sino que le sirven al maestro de relativo para saber qué habilidades debe enseñar *mediante* el contenido y en qué tiempo debe haber alcanzado los objetivos de aprendizaje. En otras palabras, los estándares enriquecen el diseño curricular.

Si partimos de la idea que los estándares enriquecen el currículum, cabe mencionar los escritos de Posner (2005), citados por Coello (2008: 276)

“los estándares definen el contenido que se aprenderá, pero son más que una lista de contenidos de lo que deben saber y cuanto deben saber los estudiantes... Los estándares son mucho más que una lista de contenidos, son también “hechos, habilidades y procesos que se espera aprendan los estudiantes”.

¿Se puede referir al currículum basado en estándares como un referente de desempeño y de evaluación? Si determinamos que los estándares establecen aquello que los alumnos deben ser capaces de hacer, entonces podemos evaluar su desempeño. Considero este segundo referente el más relevante en cuanto al valor que le brinda a los maestros en el desarrollo curricular mostrado en sus prácticas pedagógicas.

El debate en si los estándares complementan o representan el fin del currículum es abordado por Coello (2008: 279) quien menciona que los estándares “representan una manera

---

<sup>7</sup> Ferrer se refiere a las escuelas de América Latina, en las cuales fue basado su estudio: “Aspectos del Currículum Prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos”.

de impulsar al mismo currículum y por consecuencia las prácticas de los docentes hacia el logro de las intenciones educativas.” Coello acertadamente expresa que el currículum basado en estándares le brinda al maestro además un referente para evaluar el desempeño de sus alumnos y alumnas. Por su parte Tamassia (2006), citada por Coello (2008:280), dice que los “estándares son lo que hacía falta al currículum” y no su fin.

La visión tecnológica hace énfasis en el diseño curricular, dejándoles esta actividad a los expertos en currículum y la práctica a los maestros. La teoría tecnológica basada en contenidos no valora el desarrollo del pensamiento crítico, ya que su énfasis es en el desarrollo de los contenidos desde su estructura y diseño y no en las necesidades del maestro, el alumno y la sociedad. Sin embargo, el currículum basado en estándares, supera esta concepción y permite mayor amplitud a las necesidades de los alumnos, enfocándose no sólo en hechos y contenidos, sino también en habilidades. Aunque ésta división de la responsabilidad curricular ha sido debatida por otras corrientes de pensamiento, no podemos negar que la perspectiva tecnológica-tradicional representa la base y ha dejado su huella en el desarrollo de la teoría curricular.

## **2. El Currículum: Perspectiva Interpretativa-Deliberativa**

La visión interpretativa del currículum nace como respuesta, o más bien, como contrapropuesta a las ideas planteadas por los positivistas, quienes en la teoría tradicional-tecnológica, apoyan el método científico como medio para interpretar la realidad. El paradigma interpretativo entendido por Ruiz Ruiz (1996:67) establece que “no existe ningún conocimiento científico que esté libre de interés y, por lo tanto, cualquier teoría se construye a partir de los contextos sociales e históricos en que se realiza la práctica educativa y está implicada en unos valores.” Esta visión propone que la sociedad, y por lo tanto la educación, están en un estado de constante cambio. La realidad debe ser interpretada por medio de los símbolos y los significados de sus miembros. El “interaccionismo simbólico”<sup>8</sup>, muy popular en la enseñanza de la sociología, nace de la visión interpretativa.

Coello (2008:260) menciona a Schwab (1969) y Walker (1975) como “precursores” de este movimiento, indicando que para estos autores “el discurso teórico persigue establecer la verdad, mientras que el discurso práctico persigue establecer la acción correcta o apropiada

---

<sup>8</sup> “Symbolic Interactionism” es una perspectiva teórica con origen en el pragmatismo americano, principalmente de las ideas de George H. Mead (1863-1931) quien argumentaba que el “ser” es producto del contexto social. Blumer (1937), estudiante de Mead, propuso el nombre “interaccionismo simbólico” que plantea que el significado de las “cosas” comunes derivan de la interacción social y son modificadas por la interpretación que cada quien le da.

para resolver problemas.” Bajo este enfoque teórico, las prácticas educativas son prácticas sociales y personales, lo que significa que el desarrollo del currículum no es un proceso perfecto - los planteamientos del diseño no funcionan tal y como se esperaban, sino que dependen del contexto y los actores. La visión interpretativa toma en cuenta la cultura de la escuela, del aula, del maestro y los alumnos. Como bien lo dice Coello (2008:261) “el interés de esta tradición es la comprensión de las situaciones humanas y su interacción.”

El maestro, bajo la perspectiva interpretativa, asimila el currículum en base a sus experiencias personales y a la interpretación que le da a la realidad que lo rodea. Ruiz Ruiz (1996:78) nos dice que “la tradición interpretativa apuesta por la etnografía escolar, por ser una metodología más accesible y practicable por los docentes, que la tecnológica-positivista.” Una de las diferencias más marcadas entre la perspectiva tecnológica y la interpretativa es el rol del maestro. En la segunda, el maestro es un facilitador en el desarrollo curricular; son importantes sus propias vivencias y experiencias al momento de implementar el currículum. El maestro ya no transfiere los contenidos de forma mecánica, sino que más bien interpreta los referentes teóricos para darles sentido en la práctica.

En las palabras de Daws (1981), citado por el IPLAC (2000: 5-6), el currículum “constituye el programa íntegro de toda la acción de la escuela. Es el medio esencial de la educación, es todo aquello que profesores y alumnos hacen en el marco de lo académico y está determinado por la sociedad”. Esta visión de currículum se aproxima a la perspectiva interpretativa y también a la crítica, la cual se abordará en el siguiente apartado, ya que hace referencia a la “acción” de la escuela, tomando en cuenta a los maestros y alumnos no sólo en el marco académico, sino también en el aspecto social. Es decir, le da relevancia a las experiencias de los actores sociales y se considera de carácter emancipador ya que la “sociedad” determina el currículum.

Angulo y León (2005:161) citan a Popkewitz (1987) quien apoya las ideas de la perspectiva interpretativa al plantear que la educación “no debe reducirse a conocimientos formales sino que debe incluir todos aquellos elementos de la cultura que impregnan la vida y la conciencia de la gente a través de su participación en las relaciones sociales.” Se refiere al valor de las experiencias humanas, del currículum oculto y las aportaciones al currículum que no necesariamente están estipuladas en él, pero que se enriquece a partir de ellas.

El IPLAC (2000:5-6), hace referencia a Forquín (1987), quien lo explica claramente al expresar que “el currículum escolar es ante todo un recorrido educacional, un conjunto continuado de experiencias de aprendizaje relacionados por alguien bajo el control de una

institución formal de educación en un período dado”. En esta definición, se observan pensamientos tanto de la teoría interpretativa como de la tecnológica. El currículum es visto como un “conjunto de experiencias de aprendizaje”, pensamiento que es manifestado en la teoría interpretativa. Sin embargo, señala que la institución “controla” dichas experiencias, lo cual se contrapone a la teoría interpretativa y está más de conformidad con la teoría tecnológica, que tradicionalmente, sugiere un currículum más cerrado.

No quiere decir que estas dos perspectivas no pueden existir en armonía. Javier (1987), citado en el IPLAC (2000:5-6) propone que “el currículum es un proceso de enseñanza que forma a los estudiantes mediante la transmisión de valores, conocimientos y habilidades de modo que estos se asignen a los objetivos propuestos”. Sin lugar a dudas, se destaca la visión tecnológica e interpretativa-hermenéutica en esta definición de currículum. Se toma en cuenta los “conocimientos y habilidades”, pero también hace mención a los “valores”, característica subjetiva y de carácter interpretativa en la formulación de los objetivos. El diseño y el desarrollo curricular no están aislados bajo esta definición de currículum.

Otros autores como Kemmis (1988), Carr (1990) y Grundy (1991) destacan el carácter dinámico y flexible del currículum, señalándolo como un proceso “vivo” que depende de las interacciones de los actores, valorando los factores externos y sociales en la formación del individuo. Kemmis (1988:141) considera que “hay una historia del currículum centrada en los métodos de enseñanza, que refleja las ideas de cada momento histórico, o la visión de los cambios producidos en las perspectivas sobre el papel de la educación y la sociedad”. Refleja su preocupación con los cambios que se dan en la sociedad y su incidencia en la educación.

Kemmis (1988:141) enuncia que “nos hemos convertido en dependientes de los sistemas burocráticos en la educación.” Cuestiona el hecho que nuestro pensamiento educativo está limitado a aceptar los lineamientos burocráticos, llevándonos a pensar y actuar de forma instrumental o técnica. El autor propone que debemos ser críticos del sistema burocrático y buscar transformarlo de manera positiva, argumentando que se nos hace difícil cambiar el pensamiento burocrático ya que es el pensamiento que ha dominado los valores educativos a lo largo de la historia. Sin embargo, expresa que tenemos la capacidad de llevar este pensamiento al debate crítico. A mi criterio, la perspectiva interpretativa apoya y promueve el desarrollo del pensamiento crítico ya que toma en cuenta las experiencias del individuo e invita a cuestionar el orden establecido, para proponerle uno nuevo y mejor.

### 3. El Currículum: Perspectiva Crítica

El concepto de *acción-reflexión* es fundamental para entender esta perspectiva ya que la acción o la práctica es lo que lleva al individuo a reflexionar sobre el mundo que lo rodea y construir su propio criterio. El planteamiento teórico de Freire (1967), citado en Angulo y León (2005:161), recoge el pensamiento de esta tendencia con la siguiente afirmación: “situar a la teoría dentro de la práctica”. En este sentido, los autores establecen que Freire parte de la premisa que “la realidad es una construcción social y por lo tanto posible de modificar”. Freire coloca las premisas básicas de una pedagogía crítica basada en dos aspectos fundamentales: el diálogo y la unidad entre acción y reflexión. Para él, es importante introducir el diálogo en todas las etapas de la educación, tanto en la planificación como en la programación del proceso. Para evitar que se rompa el diálogo en la educación, Freire propone un programa que debe incluir tres principios fundamentales: a) Los alumnos deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje, b) La experiencia debe resultar significativa para el aprendiz y c) El aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico. Estos principios apuntan a un currículum más abierto y orientado a las necesidades del alumno.

Autores como Torres (1983) apoyan la teoría de Freire al indicar que un programa educativo tiene que ser elaborado con la participación de educadores y educandos. Torres (1983:147) afirma que “muchos programas educativos fallaron porque quienes los elaboraron partieron de su visión personal de la realidad y no tomaron en cuenta la situación del individuo a quien se dirigía el programa.” La concepción fundamental de la filosofía dialéctica es que todo en la naturaleza está en un constante estado de cambio. Para esta filosofía, no existe nada definitivo ni absoluto. El hecho que este enfoque tiene su base teórica en el materialismo dialéctico<sup>9</sup> revela su credibilidad en el individuo, en la sociedad y en su capacidad de cambio.

Freire (1970:7-9) afirma que la educación verdadera es “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.<sup>10</sup> La tarea de educar sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad y en la medida en que (el individuo) le pierda miedo a la libertad (libertad de pensamiento). Se entienden las

---

<sup>9</sup> El materialismo dialéctico es la corriente del materialismo filosófico que tiene su origen en los planteamientos de Friedrich Engels y Karl Marx. Propone la superioridad de la materia ante la conciencia y lo espiritual, declarando la validez del mundo en virtud de su naturaleza material, y aplica la dialéctica –basada en las leyes dialécticas propuestas por Hegel– para interpretar el mundo.

<sup>10</sup> Paulo Freire escribió estas palabras en *Pedagogía del oprimido* durante su exilio en Chile. En este libro Freire critica el sistema tradicional de la educación (la que él nomina como la “educación bancaria”).

palabras de Freire como una búsqueda de independencia del individuo, en este caso, del alumno, quien va creando sus propios pensamientos, se adueña de ellos y se libera mediante la proclamación de sus ideas. El pensamiento crítico juega un papel fundamental en esta perspectiva y se convierte en una responsabilidad del currículum.

La educación propuesta por Freire (1970), Torres (1983) y Kemmis (1988) es esencialmente crítica y liberadora, exige una permanente postura reflexiva y transformadora. Representa una actitud deliberadora que exige la acción. Al mismo tiempo, los escritos de estos autores demuestran respeto al ser humano como persona independiente y autónoma. En las palabras de Freire (1967:25) “No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella.”

Otras influencias al pensamiento crítico vienen de las aportaciones de Stenhouse (1987) y Giroux (1990) quienes enfatizan el rol de la escuela y del maestro en el proceso educativo. Stenhouse (1987:23) plantea que “lo deseable en innovación educativa consiste en mejorar la capacidad de someter a crítica la práctica educativa.” Al respecto, el desarrollo curricular debe ser sometido a evaluación tanto por los directivos como por el maestro. La perspectiva humanística de Stenhouse (1987:23) se enfoca en la idea que “el maestro es libre y por lo tanto debe ser responsable de su desarrollo, cuestionando su práctica y participando constantemente en el proceso de investigación-acción”. Según el autor, “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. El concepto de reflexión-acción, fundamental de la teoría crítica, es plasmado en esta definición. El currículum es sometido a discusión con el propósito de su mejora permanente; no es un documento delimitado, sino más bien, abierto.

Giroux (1990:47) afirma que “el conocimiento no adquiere validez por el hecho de verse legitimado por expertos en currículum. Su valor depende del poder que tiene como instancia crítica y de transformación social.” Es decir, el conocimiento adquiere importancia si el aprendizaje es significativo y de impacto social.

La brecha entre los “expertos” en diseño curricular y los que lo desarrollan se debilita ante esta perspectiva. El maestro, al igual que el alumno, asume un rol protagónico y de carácter reflexivo. Mendaz (1985) quien es citado por el IPLAC (2000:5-6) apoya esta idea al expresar que “el currículum entendido como proyecto y como proceso conlleva a una concepción de la enseñanza-aprendizaje como una actividad crítica de investigación y de innovación constantes, asegurando el desarrollo profesional del maestro”. Mendaz (1985) y

Giroux (1990) proponen al maestro como elemento fundamental para el desarrollo del mismo. La educación bajo esta perspectiva es vista como una “actividad crítica de investigación”, concepto que tiene su origen en la teoría socio-crítica. Bajo este enfoque, no debe existir una división entre los que elaboran currículos y los que lo ponen en práctica, tal como lo define la perspectiva tecnológica.

El currículum visto como práctica, es descrito por Bolaños y Molina (1990:92) “como esencial, el currículum en la *praxis* es el medio de relación entre el sujeto y la realidad.” La práctica es fundamental para establecer la relación entre el maestro, el alumno y la realidad social. Bajo este enfoque teórico, la educación es vista como un proceso de transformación social. La educación es un proceso constante y participativo, ya que tanto el alumno como el maestro se involucran como seres activos y críticos. Bolaños y Molina acertadamente expresan que el enfoque crítico enfatiza el carácter de *acción social* que produce la educación, a través del currículum. Al respecto, Sanchez Rivas (2004: 1-2) expresa que:

“el currículum es una herramienta de trabajo para los maestros en la que se proponen aspectos materiales y conceptuales para la práctica educativa con el fin de facilitarla y de aportar soluciones a los diversos problemas que puedan derivarse de ella. Es un documento teórico de aplicación práctica. Es un escrito que trata de recoger todos aquellos elementos teóricos relevantes de la intervención educativa que en él se propone”.

El autor hace énfasis en el carácter abierto y cambiante del currículum. Propone que el currículum es una “herramienta de trabajo para los maestros”, lo cual alude al rol protagonista del maestro en el proceso curricular. El currículum bajo ésta perspectiva es visto como un documento práctico, el valor del mismo depende de la utilidad que brinde en la práctica.

Otros autores como Pinar (2004) se enfocan en el rol del currículum como ente de construcción y transformación social. Pinar (2004:2) propone que “la teoría curricular es el estudio interdisciplinario de la experiencia educativa. El currículum debe permitirle al alumno cuestionar su entorno, y al hacerlo, construir su propio entendimiento de lo que significa enseñar, estudiar y ser “educado”.<sup>11</sup> Se refiere a que uno de los objetivos más importantes del currículum es la emancipación del alumno, para que actúe activa y democráticamente. La idea

---

<sup>11</sup> Curriculum theory is the interdisciplinary study of educational experience. Sometimes polemical, this primer for prospective and practicing teachers asks students to question the historical present and their relation to it, and in so doing, to construct their own understandings of what it means to teach, to study, to become “educated.” **Traducción propia.**

que el currículum nace a partir de las necesidades del alumno en el aula es fundamental de la perspectiva socio-crítica.

Ferrada (2002:33) cita los escritos de Habermas (1982) quien se refiere al concepto de la educación de la siguiente forma:

“El currículum y la pedagogía, al igual que la sociedad, son una construcción social y como tal deben promover en cada una de sus acciones educativas el cuestionamiento y actualización permanente de la diversidad de conocimientos educativos que lo componen.”

Kemmis (1998:141), también precursor de la perspectiva crítica, se refiere al currículum como “una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso”. En este sentido, la teoría crítica no es una investigación *sobre* o *acerca* de la educación, sino *en* y *para* la educación. Este enfoque, coincide con la perspectiva interpretativa, en que la educación depende de las interacciones de las personas que intervienen en el proceso (maestro, alumnos, sociedad). Sin embargo, a diferencia de la tendencia interpretativa, el enfoque crítico señala que no puede existir educación sin la *transformación* de ella misma. La educación no sólo debe ser interpretada y analizada a través de las vivencias de sus actores, sino que debe ser transformada. Podemos señalar que la mayor diferencia en estas dos tendencias se da en el objetivo de la educación como entidad transformadora.

Siguiendo la idea que el currículo debe dar paso a la participación social, cabe mencionar a Carr (1988), citado en Ruiz Ruiz, (1996:89) quien expresa que el currículum debe fomentar la “crítica ideológica”. El currículum debe descubrir y explicar las estructuras sociales, políticas e ideológicas en las que se realiza. El currículum no debe estar ajeno a los acontecimientos sociales y políticos que lo rodean, más bien, el diseño y desarrollo curricular debe incluir procedimientos de participación democrática y comunitaria. Se entiende que los espacios educativos no son lugares neutrales, por lo tanto, la educación tampoco debería serlo.

Coincido con Mendaz (1985), Stenhouse (1987) y Pinar (2004) en que el currículum es un *proceso*, un proyecto educativo, que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje (sin ser totalitario), que recoge las experiencias de sus actores, considerándolo una actividad crítica de investigación y de innovación permanente que garantiza el desarrollo profesional del maestro y el crecimiento cognitivo del alumno. El currículum se prescribe desde las necesidades del alumno en el aula. A diferencia de otras perspectivas, la teoría crítica no establece una jerarquía

de arriba hacia abajo, sino de abajo hacia arriba que le permita al alumno cuestionar su realidad tanto dentro como fuera del aula, para así construir su propia noción del mundo en el que vive.

A continuación, un cuadro que resume las tres perspectivas mencionadas en base a: relaciones sociales y organización, acción y prácticas.

**Tabla 1: Enfoques de la Teoría del Currículum**

	<b>Tecnológica- Tradicional</b>	<b>Interpretativa- Deliberativa</b>	<b>Crítica</b>
<b>Relaciones sociales y organización</b>	Burocrático	Liberales	Participativos Democráticos Comunitarios
<b>Acción y prácticas</b>	Tecnicistas	Racionalistas	Emancipadoras

**Fuente: Ruiz Ruiz (1996:86)**

Cabe señalar que no existe un enfoque teórico único en el sentido que el mismo cubra todas las necesidades del currículum, sino que el mismo sirva para cubrir las necesidades de la escuela. Las instituciones educativas se inclinan por una perspectiva curricular que sirva como base teórica o pauta ordenadora de sus planes de estudio. El o los enfoques teóricos que cada institución elige la caracterizan y distinguen de las demás escuelas. Los siguientes apartados subrayan el proceso curricular desde la perspectiva socio-crítica.

### **B. El Proceso Curricular: una mirada desde las tendencias de la teoría socio-crítica**

El proceso curricular se entiende como la integración de tres etapas: el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículum. Cada institución educativa sigue un currículum que ha sido diseñado bajo un enfoque, perspectiva o base teórica. El enfoque curricular no es más que el pensamiento o la filosofía que rige los planes de estudio de cada escuela. Sobre este pensamiento es que se realizan los diseños curriculares, en otras palabras, el ¿qué? de la educación. La perspectiva crítica enfatiza el carácter emancipador del currículum. El diseño debe responder a esta cualidad al analizar los elementos del currículum y debe tomar en cuenta las experiencias de todos los actores involucrados en el proceso, especialmente las del alumno y el maestro. El diseño debe ser planteado de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo, como suele ser tradicionalmente, para ser verdaderamente inclusivo de las experiencias vividas en el aula.

El desarrollo curricular responde al ¿cómo? de la educación. Debe responder a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se lograrán los objetivos planteados? ¿Quiénes deben

participar en el proceso curricular? ¿Cuál es el rol de los actores sociales? ¿Cómo se desarrollará el maestro para poder ser un facilitador? ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas empleadas por el maestro? ¿Con qué materiales se cuenta para lograr los objetivos? En fin, las respuestas deben proporcionar una idea clara de cómo se alcanzaran los objetivos del diseño curricular.

La etapa de evaluación curricular es la que confirma la eficacia del proceso, permite confirmar su validez. El proceso curricular no está completo sin la evaluación del mismo. Generalmente, se le da mayor énfasis a las etapas del diseño y desarrollo curricular, dejando la evaluación curricular como actividad reservada para los expertos en currículum. Sin embargo, la perspectiva crítica mantiene que la evaluación curricular debe ser continua y formativa, dando paso a una disciplina de reflexión permanente por parte de todos los actores sociales. Si el currículum es visto como herramienta de transformación social, entonces la evaluación cobra aún más importancia bajo este enfoque. Si se da por hecho que el currículum está cumpliendo su función, entonces se pierden los verdaderos espacios de reflexión-acción que garantizan un cambio en el individuo y la sociedad.

### **1. El Diseño Curricular: un proyecto educativo de transformación social.**

El diseño curricular permite llevar los pensamientos acerca del currículum a la práctica o desarrollo del mismo. Medina (1995), citado por Ruiz Ruiz, (1996:109), propone que un diseño es “un esquema concreto que servirá de armazón para trasladar la teoría curricular a la práctica educativa y orientar la enseñanza dando fundamento al contenido formativo.” En otras palabras, el diseño es la aplicación de la teoría curricular. Ruiz Ruiz (1996:110) expresa que el diseño es “pasar de la reflexión a la programación”. Las ideas se concretan en el diseño y dan paso a la aplicación de las mismas.

Por su parte, Sanchez-Rivas (2004:1-2) señala que el currículum no es un documento terminado, sino que es flexible, ya que depende de las experiencias y necesidades de los actores sociales. Si consideráramos el currículum un documento terminado, entonces no habría espacio para la reflexión, actividad necesaria para la mejora permanente. Contreras (1991), citado en Sánchez-Rivas (2004:1-2) distingue dos tipos de propuestas curriculares: 1) la que interpreta el currículum como un instrumento, cuyo objetivo es detallarle al maestro los contenidos que debe seguir y 2) la que considera el currículum como un “espacio de experimentación” en el que las experiencias y la realidad obliga al maestro a repensar su práctica tomando en cuenta la realidad del aula. La primera está identificada con los pensamientos de la perspectiva

tecnológica ya que enfatiza los contenidos y visualiza al maestro como un transmisor de los mismos. Me inclino por la segunda propuesta de Contreras, la cual concibe al maestro como un ser pensante y deliberador y considera el mundo que lo rodea el verdadero “contenido” a enseñar.

El diseño del currículum se entiende, entónces, como un espacio de reflexión llevado a la práctica. Stenhouse (1987:195) define el currículum como “una forma particular de pauta ordenadora de la *práctica* de la enseñanza y no como un conjunto de materiales a cubrir”. Nuevamente, el énfasis está en la validez de los contenidos y no en ellos mismos. El currículum debe ser flexible y cambiante a las necesidades que el maestro encuentra en el aula. Stenhouse (1987:195) establece que “el ideal es que la especificación del currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personal por parte del profesor.” El autor le da mucha importancia al currículum oculto, ya que considera que el currículum no es sólo aquello que está escrito, sino que la *cultura* de cada escuela influye sobre las experiencias de los alumnos y los maestros. El diseño curricular, bajo este pensamiento, no debe enfatizar sólo los contenidos, sino también las experiencias y el contexto de los actores que participan en él. No se puede hablar de currículum oculto sin dejar de citar a Torres (1998:13) quien afirma que:

“los sistemas educativos y, por tanto, las instituciones educativas guardan siempre una relación estrecha con otras esferas de la sociedad...La política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el que cobra auténtico significado.”

Es importante plantear las siguientes interrogantes: ¿Es lo mismo currículum y diseño? ¿El diseño determina el currículum o el currículum determina el diseño? Autores como Tyler y Bobbit, afines a la perspectiva tecnológica, se refieren al currículum como al documento o el plan de estudios; el diseño *es* el currículum. Otras corrientes, como la interpretativa-hermenéutica, tienen una visión más amplia del currículum. Mediante esta perspectiva, se recoge en el diseño curricular las experiencias de los actores, particularmente las del maestro. Finalmente, la perspectiva crítica, visualiza el diseño como una oportunidad de proyección y responsabilidad social. Bajo este enfoque teórico, el currículum como teoría o como concepto, precede el diseño.

El diseño curricular es complejo, ya que si se entiende como un documento flexible y abierto, hay necesidad de investigar y reflexionar para poder establecer las bases del mismo. En el siguiente resumen realizado por Ruiz Ruiz (1996), el diseño es entendido de diversas maneras por diferentes autores, todos citados por Ruiz Ruiz (1996:114), reflejando así su

complejidad: a) La concepción de Guarro (1989) es que “el diseño curricular implica un proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículum”, b) Según Escudero (1985) “hay diferentes formas de planificación, pero cualquiera de ellas será siempre una expresión o reflejo de una teoría” y c) Contreras (1991) señala que “el diseño consiste en la “traza” de un currículum en sus formas y dimensiones, pero no existe una manera correcta de hacerlo ya que sólo se puede justificar la forma de diseñarlo a raíz de una concepción de la enseñanza”.

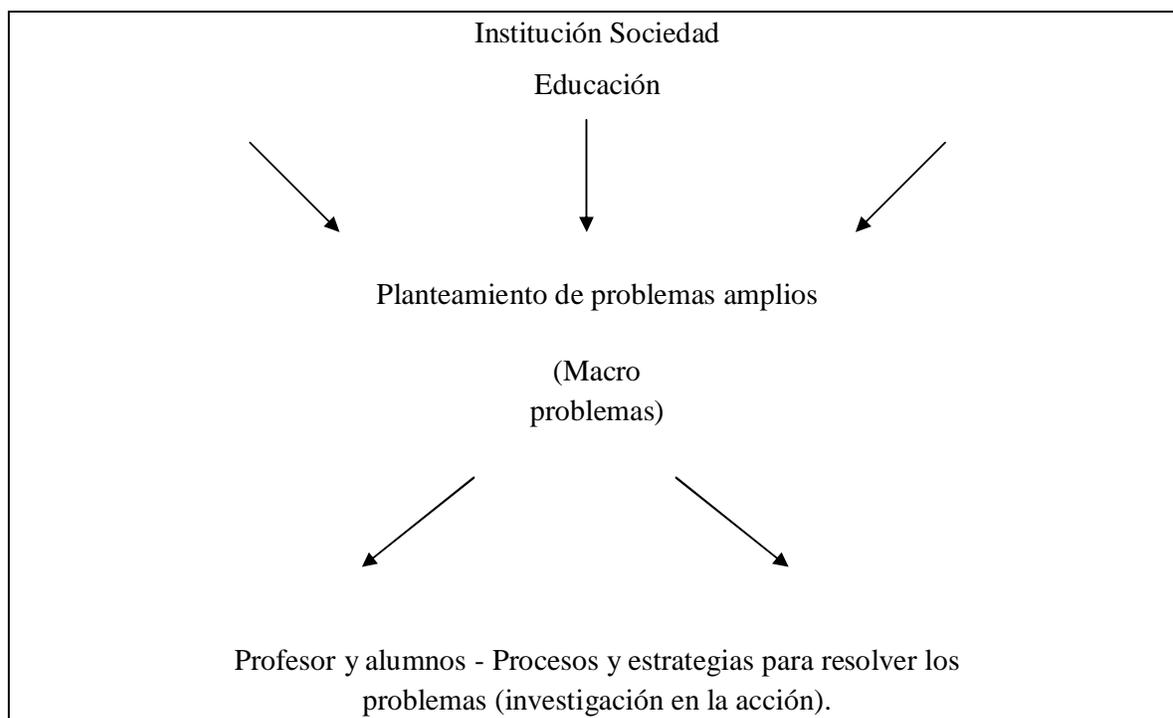
Estas interpretaciones del diseño curricular, indican que el currículum y el diseño del mismo, están íntimamente relacionados; no puede haber diseño sin un análisis de la teoría o pensamiento que dará paso al mismo. Recordando las definiciones de currículum que se observaron al inicio de este capítulo, se puede señalar que el concepto de currículum es, en efecto, amplio. Se destaca que el currículum y el diseño no son lo mismo, aunque están indiscutiblemente relacionados. El currículum precede al diseño curricular ya que el diseño responde a teorías, necesidades educativas del centro, sus actores y el contexto que le rodea. El reto para las escuelas es poner en práctica el diseño curricular tomando en cuenta todos los elementos que forman parte de él. Para ello, es necesario conocer las intencionalidades, la estructura del diseño, sus componentes y concretarlos en un modelo curricular.

El proceso curricular es comúnmente interpretado mediante un modelo. Según Bolaños y Molina (1990:95), un modelo curricular se entiende como “la estructura de organización del currículum”. Esta estructura permite definir el modelo curricular de forma gráfica y conceptual representando el proceso de planificación del currículum. El modelo demuestra el concepto de la base teórica propia del enfoque y ayuda a visualizar la relación entre los diferentes elementos del currículum.

El modelo que más se aplica al enfoque curricular crítico-dialéctico es el modelo integrador. Bajo el esquema de los modelos integradores, los autores Bolaños y Molina (1990:98) señalan que “los elementos del currículum se visualizan en sus mutuas relaciones y se conciben como un proceso permanente de interacción.” El enfoque socio-crítico da origen a modelos participativos y centrados en la vida cotidiana. Se enfoca en la forma como el alumno aprende y transforma esa realidad.

A continuación se presenta el modelo de Stenhouse (1987), citado en Bolaños y Molina, (1990:98) que se considera como el que más se aproxima a los objetivos de este enfoque.

**Figura 1: Modelo Integrador de Stenhouse**



**Fuente: Bolaños y Molina (1990:98).**

Stenhouse (1987) presta especial atención al vínculo escuela-sociedad, lo que permite ir determinando los problemas y buscarle solución a través de relaciones dialécticas complejas entre el profesor y los alumnos. En este sentido, Stenhouse (1987), citado en Ruiz Ruiz (1996:55) propone la posibilidad de especificar contenidos e ir conformando los problemas cuya solución implique una participación tanto del profesor como del alumno, en lo que ha dado a conocer, como “investigación en la acción”. Es del criterio que el currículum debe desarrollar tanto al profesor como a los alumnos.

El diseño curricular permite llevar la teoría a la práctica. La elaboración de un diseño curricular es el ejercicio de reflexionar sobre aquellos valores, contenidos y experiencias que queremos que cobren vida en el aula y demás espacios de aprendizaje. Aunque el currículum no es un documento terminado, facilita un ordenamiento tanto de los pensamientos de quienes lo elaboran, como de los que lo ponen en práctica.

## **2. El Desarrollo Curricular: un espacio de reflexión-acción.**

El desarrollo curricular, o cómo éste se lleva a cabo en la práctica, es el tema de este sub-apartado. Los escritos de Grundy (1991) citados en Angulo y Blanco (2000:160) señalan que “el desarrollo curricular se produce en un sentido muy real en el nivel de la práctica, con independencia de que pueda haber sido diseñado en otra parte”. Es decir, ya que el currículum se desarrolla mediante las interacciones que se producen en el aula, es de esperar que en ese espacio sea en el que el currículum cobre vida, independientemente de quien lo haya diseñado. Esta idea confirma lo que la teoría crítica señala, y es que lo que sucede en el aula no puede permanecer ajeno al diseño curricular. Los expertos en currículum no pueden diseñar o elaborar currículos sin tomar en cuenta las aportaciones de aquellos que lo llevarán a la práctica.

Bolaños y Molina (1990:39-40) hacen la siguiente clasificación de los elementos del currículum: **el contexto social, los objetivos, el contenido, la metodología, los recursos, los actores y la evaluación**. A continuación, se describe cada uno de ellos siempre enmarcados en la teoría socio-crítica.

**Tabla 2: Clasificación de los Elementos del Currículum**

No.	Elemento del Currículum	Descripción desde la Teoría Socio-Crítica
1.	<b>El Contexto</b>	Se concibe el contexto socio-cultural como un elemento fundamental ya que revaloriza la cultura cotidiana como <i>el</i> elemento fundamental para el currículum. No puede haber currículum sin tomar en cuenta los aspectos sociales y culturales. La perspectiva interpretativa también hace énfasis en la importancia de las experiencias y la interpretación de las mismas, pero la visión socio-crítica enfatiza el carácter de acción social de la educación.
2.	<b>Objetivos</b>	En el enfoque crítico-dialéctico los objetivos se orientan al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. Este pensamiento les debe permitir a todos los actores ser partícipes de la transformación social a través del proceso de reflexión-acción. Bajo este esquema, los objetivos son planteados en base a las necesidades del alumno bajo la guía del maestro. El diálogo debe formar parte de todas las etapas de la educación. De acuerdo a esta perspectiva, los objetivos cobran sentido sólo y cuando ellos son orientados a la reflexión.
3.	<b>El contenido</b>	Surge del proceso reflexión-acción y se enfoca en los aspectos de la cultura cotidiana. El contenido debe seguir un programa con visión humanista. Los contenidos no determinan el valor del currículum; son un reflejo de las necesidades educativas y por lo tanto deben ser socialmente significativos. Este es un punto muy importante, ya que la visión socio-crítica cuestiona el énfasis que las escuelas le dan a los contenidos y no a los objetivos que se quieren lograr a través de él.
4.	<b>La Metodología</b>	Los procedimientos metodológicos se centran en procesos sistemáticos de reflexión-acción incorporando metodologías participativas e integradoras. La metodología se refiere a las estrategias que los maestros utilizan en el aula para promover el diálogo y la colaboración. El maestro juega un rol muy importante en el desarrollo del currículum, y por lo tanto, bajo el enfoque crítico, debe ser partícipe en el diseño del mismo, tomando en cuenta las experiencias y necesidades del alumno.
5.	<b>Los Recursos</b>	El recurso esencial para el desarrollo de la práctica socio-educativa lo constituyen el medio socio-cultural y los actores sociales (maestros, alumnos, familia, sociedad). Todos los que participan en el desarrollo curricular tienen una responsabilidad que cumplir para lograr poner en práctica una visión emancipadora del currículum.
6.	<b>Los actores</b>	<p><b>El alumno:</b> Bajo la perspectiva crítica, el alumno es activo y participativo dentro de la práctica socio-educativa. El alumno asume un papel protagonista como sujeto del proceso reflexión-acción. El alumno no actúa aislado del diseño curricular, más bien debe conocer los objetivos del currículum para poder ser un actor activo y no pasivo. A diferencia de las perspectivas más tradicionales (tecnológica y conductista), la visión socio-crítica toma en cuenta al alumno como actor principal del desarrollo curricular.</p> <p><b>El maestro:</b> Se caracteriza por su papel crítico y activo dentro de la práctica socio-educativa. El maestro es un “intelectual transformativo” (Giroux: 1990), reflexivo en el desarrollo del currículum y crítico del diseño al ser un agente de cambio social. El maestro guía al alumno en el proceso del desarrollo del currículum, orientándolo a que se convierta en un ser activo, creativo e independiente. El maestro es un investigador permanente: de su práctica, del mundo y la sociedad.</p>
7.	<b>La Evaluación</b>	La evaluación se concibe como un proceso constante y participativo en el cual se fomenta la evaluación formativa, la auto y la mutua evaluación. Es decir, el maestro no es el conocedor absoluto del proceso; el alumno también debe participar en la evaluación, familiarizándose con el ejercicio de la reflexión-acción.

**Fuente: Elaboración Propia**

La teoría socio-crítica le da mucha importancia al rol de los agentes o actores sociales. Se definen a los actores principales como el maestro y el alumno, ya que ellos son el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.1 El rol del maestro y las prácticas pedagógicas: una manifestación del desarrollo curricular**

La reducción del rol del maestro a un simple transmisor de contenidos ha sido uno de los factores que ha limitado la investigación educativa. Giroux (1990) dice que la mayoría de los maestros se enfocan en cumplir con los programas curriculares asignados, sin tomar parte activa en la elaboración de los mismos. El resultado es un currículum que muchas veces no está ajustado a la realidad del aula. El maestro no debe permanecer aislado de la elaboración y análisis del currículum, sino que debe utilizar su práctica como herramienta de investigación.

El maestro debe formar parte de la elaboración de los modelos curriculares. Es importante que los conozca ya que de esta forma podrá condicionar su metodología a nivel del aula en congruencia con los objetivos del currículum. El maestro podrá entender lo que se pretende lograr con el currículum y las expectativas de los planes de estudio. Si el maestro está claro sobre el enfoque curricular vigente de su institución, el enfoque curricular no será sólo una teoría escrita, sino que se convertirá en una herramienta práctica-educativa.

El maestro debe cuestionar sus prácticas pedagógicas y evaluar su metodología para asegurar que esté contribuyendo de forma activa en la formación del tipo de alumno que la sociedad necesita. Independientemente del tipo de investigación que realice el maestro, lo primordial es que el objetivo del maestro sea el de mejorar la enseñanza. Al respecto, Giroux (1990: 178-179) apunta a tres aspectos en los cuales el maestro puede enfocar su investigación: En el aula (con sus alumnos), en su metodología - ¿por qué lo hace como lo hace y no de otra forma? y en los fines de la educación - ¿qué tipo de individuo queremos formar?

¿Por dónde debe empezar el maestro en su rol de investigador? Según Giroux, debe empezar por sí mismo, y en el aula con sus alumnos. Debe investigar su accionar, las necesidades de sus alumnos, sus intereses, sus antecedentes socio-culturales. Debe convertirse en un experto medidor de las capacidades y limitantes de sus alumnos. En la opinión de Diaz-Barriga (1998:1), “el maestro se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.” En efecto, el maestro es la persona que más influye en cómo el alumno percibe y construye el conocimiento. El maestro guía al alumno en su labor cognitiva, construyendo su propia realidad. Es necesario que el maestro no vea al alumno como un producto final, sino como un individuo en proceso de construcción mental. A esta idea Coll

(1989:450), propone que “el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades.”

El maestro debe aprovechar la dinámica de clase y las reacciones de sus alumnos para entender sus necesidades y aquello que los motiva. Al lograr un mejor conocimiento de sus alumnos, podrá de manera acertada cuestionar su metodología, planteándose las siguientes preguntas: ¿Estoy facilitando el aprendizaje de la mejor forma? ¿Qué metodología podría utilizar que se adapte mejor a las necesidades de mis alumnos? ¿Están motivados mis alumnos? ¿Cuenta la escuela en la que trabajo con un diagnóstico de las habilidades y competencias de mis alumnos? El maestro debe periódicamente esforzarse por contestar estas preguntas en su lucha por el mejoramiento continuo como educador. No debe limitarse a ser un simple transmisor de conocimientos, sino un facilitador, el “andamio” en el que sus alumnos se apoyarán al construir su conocimiento. Para poder lograr este objetivo, el maestro debe constantemente cuestionar sus prácticas pedagógicas, evaluando su metodología, con el fin de contribuir a la transformación del alumno.

Giroux (1990:36), indica que “el fin del profesor debería ser el de un transformador de ideas, creando individuos críticos que impulsen el desarrollo”. Los maestros tienen el poder de transformar a los alumnos mediante el currículum y el desarrollo del mismo. Para que el maestro logre formar a sus alumnos en individuos críticos y pensantes, debe primero ahondar en su propia filosofía educativa, adoptando el rol que Giroux ha definido como: *intelectual transformativo*.

¿Qué quiere decir Giroux cuando se refiere al maestro como intelectual transformativo? El autor habla del maestro como transformador de ideas, tanto de las suyas como las de sus alumnos. Para lograrlo, el maestro no se puede conformar con aceptar ser un transmisor de contenidos. No puede mantenerse neutral viviendo en un mundo cambiante. El ejercicio docente respaldado por las teorías. Giroux (1990:176), manifiesta que los maestros deben ser “hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al enriquecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes.” Giroux le está dando a la inteligencia la calidad de valor ya que los valores son aquellas cualidades que nos hacen fuertes de carácter, nos definen y sobre todo nos dan cabida en la sociedad integrándonos de forma armoniosa con los demás. Giroux (1990:175) explica que el maestro “debe evitar ser un maestro puramente instrumental o técnico”. En la mayoría de las escuelas, los expertos en currículum son los que piensan acerca del currículum, mientras que los maestros lo ejecutan. Cuando esto sucede la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se vuelve un proceso rutinario.

El maestro debe liberarse también a través de su independencia intelectual; debe ser autónomo y no limitarse a una serie de contenidos que debe transmitir. Giroux se refiere a los maestros como personas “libres”. Se entiende que el conocimiento libera a las personas. La inteligencia las libera por medio del saber que les brinda. En fin, el maestro debe tomar las riendas de su propia formación profesional y estar comprometido con su rol como maestro, intelectual e investigador.

Finalmente, el maestro debe ser amplio en su investigación. El enfoque crítico-dialéctico le exige que sea un ente activo y participativo. Debe estar alerta no sólo a las necesidades de sus alumnos y al contexto del aula, sino también a los cambios políticos, sociales y económicos que se den en su entorno para así poder formar una opinión crítica y mantener su autonomía profesional. Por su parte, el alumno debe convertirse en un individuo pensante y sobre todo crítico. Debe tomar en cuenta el aspecto social y político al construir su conocimiento. Idealmente, este proceso se debería dar en forma natural, ya que la escuela es el medio para lograrlo. En las palabras de Giroux (1990:50), el alumno “debe aprender a pensar críticamente, a afirmar sus propias experiencias y a comprender la necesidad de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa.”

Cabe preguntarse: ¿Cuál debe ser entonces el rol de las escuelas? Según Giroux (1990:46) las escuelas deben ser analizadas como lugares que “aunque reproducen básicamente la sociedad dominante, contienen también posibilidades para ofrecerle a los alumnos una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos”. Las escuelas tienen que empezar a ser vistas y estudiadas como espacios de instrucción y de cultura. Al respecto, Pérez Gómez (1997:48) nos dice que:

“la escuela debe ofrecer a las futuras generaciones la capacidad de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. Solamente se puede decir que la escuela es *educativa* cuando todo ese conjunto de materiales, conocimientos, experiencias, y elaboraciones simbólicas sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación.”

Si la escuela sólo provoca aprendizaje académico de contenidos, que se aprenden para aprobar exámenes y no para la vida (su aplicación consciente y reflexiva en la vida diaria) entonces la escuela no se puede denominar “educativa”. Pérez Gómez (1997:49) enfatiza que: “la función principal de la escuela debe favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los alumnos, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido”. La comunidad educativa debe romper las barreras entre la escuela y la sociedad ya que el individuo no vive

aislado de ellas y se desarrolla entre las mismas. Los centros educativos deben ser flexibles y abiertos, donde sus miembros colaboren para construir alternativas a los problemas sociales e individuales. En fin, las escuelas, al igual que el mundo en el que vivimos, no son espacios neutrales. Una vez que el currículum se ha puesto en práctica debe ser evaluado para completar el proceso curricular.

### **3. La Evaluación Curricular: Un análisis de lo propuesto y la realidad.**

El tercer elemento del proceso curricular es la evaluación curricular. Una vez que el currículum ha sido diseñado y puesto en práctica, es necesario contar con un sistema de evaluación que le permita al centro educativo medir la validez del mismo. Existen grandes orientaciones en la evaluación curricular. Las aproximaciones teóricas en cuanto a los modelos de evaluación son entendidas por dos grandes tendencias: *objetivismo* y *subjetivismo* y son comprendidas por dos modelos: el cuantitativo y el cualitativo. (Ruiz Ruiz: 198).

Desde la teoría curricular, la perspectiva tecnológica interpreta la evaluación como medios-fines; los objetivos son medibles y utiliza un modelo cuantificable. Los currículos elaborados bajo esta visión utilizan estándares como herramientas de medición de los objetivos a lograr. Los enfoques interpretativo y crítico-reflexivo observan una orientación hacia la práctica y se aproximan al modelo cualitativo. El siguiente cuadro refleja un comparativo de las orientaciones en la evaluación, según Ruiz Ruiz (1996:199-200).

**Tabla 3: Sumario de modos de entender las orientaciones en evaluación:**

Orientación	Intereses	Campo de Conocimiento	Modo de Evaluación
Medios-fines	El control se refleja en valores de eficacia, efectividad, certeza y predictibilidad. Fidelidad entre medios y fines.	Limitada al campo de los hechos, contenidos, generalizaciones, leyes y teorías. La creencia clave es la posibilidad de progreso.	Medida de la discrepancia entre medios y fines. Basada en los objetivos con referencia al criterio, costo-beneficio y consecución.
Práctica	Acción emancipadora que mejora la condición humana. Cualidad de la reflexión y de la acción.	Comprender las asunciones ocultas, perspectivas, motivos, racionalizaciones e ideologías. Conocimiento crítico unido a la acción.	Descubrir las ideologías y subyacentes al conocimiento y a la acción.
Emic (Antropológica)	Cualidad de vida cultural cotidiana. Reglas tacitas con que la gente vive en su vida diaria.	Conocimiento descriptivo, denso de la cultura. La realidad se entiende como socialmente construida.	Perspectiva de estudios de casos etnográficos. Perspectiva etnomenológica.
Critico-hermenéutica	Revelación de los significados existenciales en la experiencia vivida. Cualidad de la existencia humana.	Intuiciones dentro de las situaciones humanas únicas. Concretado en el mundo vivido de la existencia.	Perspectiva fenomenológico-hermenéutica. Búsqueda crítica de lo que significa ser humano.

**Fuente: Ruiz Ruiz (1996:199-200).**

Desde el paradigma crítico, se promueve la acción en forma de evaluación dialéctica. El proceso de evaluación es un proceso de reflexión en el que Ruiz Ruiz (1996:204) define al evaluador como “un auténtico agente de cambio.” Esta noción de evaluación curricular recoge los pensamientos de Freire (1967), Habermas (1987), Kemmis (1988) y Giroux (1990), quienes visualizan la educación y el currículum como un proceso de reflexión-acción.

La evaluación informal también debería ser un constante en el aula ya que es en el día a día que los maestros y alumnos van construyendo los conocimientos necesarios a raíz de las necesidades que surgen en estos espacios. En este sentido, la evaluación es, al igual que la educación, transformadora. Dentro de los modelos cualitativos orientados a la visión socio-crítica se observan dos: la evaluación democrática y la evaluación como investigación.

La evaluación democrática nace en un marco interpretativo. Ruiz Ruiz (1996:213) menciona el poder que la evaluación puede llegar a tener si se entiende como una acción transformadora. Kemmis (1989:119) aporta a esta idea ya que define la evaluación como “el proceso de ordenación de la información de los argumentos que permiten participar en el debate crítico sobre un programa específico a individuos y a grupos interesados.” Kemmis,

citado en Ruiz Ruiz, (1996:213-214) considera que un programa de evaluación debe estar apoyado por las siguientes ideas:

- Principio de la racionalidad como lo razonable: Se refiere al principio que el propósito de la evaluación es el de iluminar el razonamiento que orienta el desarrollo del programa, identificando aquellos factores que influyen y facilitan el análisis crítico de estos aspectos.
- Principio de autonomía y responsabilidad: Se refiere al rol que deben tener todos los participantes (maestros, evaluadores, etc.). La responsabilidad es compartida entre los participantes del programa.
- Principio de la comunidad autocrítica: La evaluación debe refinar el debate crítico con el fin de mejorar la calidad del programa.
- Principio de conveniencia: El diseño de evaluación no es una cuestión teórica sino práctica. Este es un punto muy importante ya que la teoría detrás de la visión socio-crítica plantea un currículum en el cual los contenidos no son lo más significativos, sino su desarrollo y su efecto en la transformación social. El modelo de evaluación, por lo tanto, debe tomar en cuenta las preferencias, necesidades, responsabilidades y circunstancias de los actores que forman parte del programa evaluativo.

El segundo modelo cualitativo se refiere a la evaluación investigativa. Weis (1989), citado en Ruiz Ruiz, (1996:214-215), plantea que la evaluación “es una actividad orientada a determinar el valor de algo”. La evaluación pretende orientar a aquellos involucrados en el programa y que tienen que tomar decisiones a determinar si en efecto se están cumpliendo los objetivos planteados en el diseño curricular. Se entiende que el diseño curricular se refiere al *¿qué?* del proceso curricular y el desarrollo curricular se refiere al *¿cómo?* del proceso. La evaluación curricular debería contestar las siguientes interrogantes: ¿Cómo se llevó a cabo el diseño y desarrollo? ¿Se ejecutaron las pautas del diseño de manera efectiva? ¿Cómo se desarrollaron los elementos del currículum?

La finalidad de la evaluación debe ser la de apoyar la planificación y desarrollo de los programas. Los modelos evaluativos deben tener un valor concreto, y por medio de la investigación, se logra entender hasta qué punto se cumplieron los objetivos establecidos en el diseño. Independientemente del modelo que se elija para el programa evaluativo, el propósito principal de la evaluación debe ser el de determinar el éxito (o fracaso) alcanzado en el desarrollo del mismo.

Habiendo determinado el propósito de la evaluación, cabe preguntar: ¿cuáles son los objetos o elementos de la evaluación? De acuerdo a Ruiz Ruiz (1996:220), los más frecuentes

son: los alumnos, los maestros, los directivos y personal administrativo, el currículum, materiales, programas, proyectos e instituciones. ¿Quién debe hacer la evaluación? ¿A quién debe servir la evaluación? ¿Cómo se realiza el proceso de evaluación? ¿Por medio de qué estándares debe calificarse una evaluación? Estas interrogantes deben ser contestadas por las personas involucradas en el programa tomando en cuenta las experiencias, conocimientos y situaciones de todos los que participan en el proceso curricular.

Finalmente, la evaluación puede tomar varias dimensiones. Stake (1986), citado en Ruiz Ruiz, (1996:222-223) señala algunas que vale la pena mencionar: a) Formativa-Sumativa, b) Formal-Informal, c) Caso particular-Generalización, d) Producto-Proceso, e) Descripción-Juicio, f) Pre-ordenado-Respondente, g) Totalidad-Analítico y h) Interna-Externa. Se entiende aclaratoria la valoración del siguiente cuadro de Guba y Lincoln (1985), citado en Ruiz Ruiz, (1996:208) que describe el valor y el mérito de la evaluación formativa y sumativa respectivamente:

**Tabla 4: Valor y Mérito de la Evaluación Formativa y Sumativa:**

<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Mérito</b>	<b>Valor</b>
<b>Formativa</b>	<i>Intención:</i> modificar y mejorar el diseño. <i>Audiencia:</i> equipo que lo desarrolla. <i>Fuente de estándares:</i> panel de expertos.	<i>Intención:</i> ver las adecuaciones al contexto. <i>Audiencia:</i> equipo de adaptación local. <i>Fuentes de estándares:</i> juicios y valores del contexto local.
<b>Sumativa</b>	<i>Intención:</i> crítica, certificado y justificación. <i>Audiencia:</i> compañeros profesionales, adaptadores potenciales. <i>Fuente de estándares:</i> panel de expertos.	<i>Intención:</i> certificado y justificación para uso local. <i>Audiencia:</i> los que toman decisiones locales. <i>Fuente de estándares:</i> juicio sobre las necesidades locales.

**Fuente: Guba y Lincoln (1985), citado en Ruiz Ruiz (1996:208).**

Ruiz Ruiz (1996:208) hace mención a Scriven (1978), quien señala que “la evaluación *sumativa* debe ser realizada por expertos o auditores externos para aportar más objetividad al ejercicio evaluativo”. A diferencia, la evaluación *formativa* puede ser llevada a cabo por personas que aun se están preparando en el campo evaluativo.

Se entiende que ninguna evaluación es absoluta, más bien depende de los objetivos que se espera medir a partir de la misma. Sin embargo, considero más pertinente la evaluación de carácter *formativa* que *sumativa*, ya que refleja una mirada más completa de los avances del alumno y especialmente si lo que interesa es la reflexión durante el proceso del desarrollo del currículum. Considero que la evaluación debe realizarse en ámbitos formales como informales. Si bien es cierto que la información brindada por exámenes estandarizados es de mucho

beneficio para los maestros y directivos, la información que se obtiene en el aula es de mejor valor educativo y humano también. A manera de concluir, la evaluación curricular es un elemento fundamental en el proceso curricular; no puede estar completo el proceso sin la evaluación del mismo.

### **C. El currículum y el desarrollo del pensamiento crítico: Una necesidad humana y social**

Mucho se ha escrito acerca del pensamiento crítico, tanto conceptualmente como en la práctica. En este apartado se expone y analiza diversas definiciones de pensamiento crítico; analiza el pensamiento crítico como una actividad de desarrollo cognitivo; ahonda en las aplicaciones del pensamiento crítico. Las siguientes definiciones de pensamiento crítico provienen de los pensamientos de diversos autores.

Chance (1986), quien es citado por Huitt (1999:4) considera que el pensamiento crítico es “la habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender sus opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas”. Se refiere al pensamiento crítico como una *habilidad*. Define el pensamiento crítico con una serie de verbos activos que le indican al lector aquellas acciones o habilidades que el alumno podrá lograr.

Huitt (1999:5) también cita a Tama (1989), quien expresa que el pensamiento crítico es “una forma de razonar, que requiere del apoyo adecuado de sus propias creencias y la resistencia a cambiar éstas, salvo que las alternativas estén bien fundamentadas”. Esta definición se inclina más por las creencias o conocimientos previos del individuo y hace hincapié en la importancia de defender sus *propias* creencias. El autor afirma “salvo que las alternativas estén bien fundamentadas”, es decir, si los argumentos de la otra persona están mejor fundamentados, entónces puede ceder a las nuevas creencias. Desde el punto de vista práctico, el pensamiento crítico le lleva a la persona a razonar y seleccionar los argumentos más lógicos y fundamentados.

Por su parte, Herrera (2002:1), concibe que:

“el pensamiento crítico se propone examinar la estructura de los razonamientos sobre cuestiones de la vida diaria, y tiene una doble vertiente, analítica y evaluativa. Intenta superar el aspecto mecánico del estudio de la lógica, así como entender y evaluar los argumentos en sus *habitats naturales*”.

Esta conceptualización señala la importancia de las experiencias previas del alumno y su aportación al aprendizaje significativo.

Los autores Scriven y Paul (2003), citados por Hawes (2003:9) expresan que:

“el pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción”.

Según su visión, el pensamiento crítico tiene dos componentes: un conjunto de habilidades de generación y procesamiento de información y creencias, y el hábito de utilizar dichas habilidades mediante un compromiso intelectual. De esta forma, se entiende que el pensamiento crítico se opone a la adquisición y retención de información, ya que el pensamiento crítico implica una búsqueda activa de la información. Los autores aclaran también, que no es suficiente contar con la habilidad del pensamiento crítico, sino que la misma debe ser ejercitada.

Una definición más reciente del pensamiento crítico es la que propone Facione (2007:4-5)<sup>12</sup> quien caracteriza a la persona que posee pensamiento crítico como “aquella que posee habilidades mentales y destrezas cognitivas para interpretar, analizar y evaluar”. Facione recoge las ideas propuestas por Chance y Tama, y va más allá argumentando que el pensamiento crítico también debe servir para *mejorar* los pensamientos o conocimientos previos de la persona. Es decir, el pensamiento crítico puede ser visto como una herramienta para mejorar los conocimientos o las creencias que una persona ya posee. El pensamiento crítico se convierte, entonces, en una destreza o habilidad que el individuo puede *desarrollar*.

Cabe mencionar el concepto que propone Facione (2007:18) de “educación liberal”. ¿A qué se refiere el autor con este concepto? Según el autor, la educación liberal consiste en “*aprender a aprender*”, a pensar por uno mismo, de manera independiente y en colaboración con otros. Se entiende que la educación liberal le permite al alumno indagar, buscar el conocimiento imparcial, exigir evidencias y hacer sus propias inferencias.

Otras definiciones enfocan el pensamiento crítico como en un proceso. Huitt (1999:6) cita a Mertes (1991), quien señala que “el pensamiento crítico es un proceso consciente y deliberado que se utiliza para interpretar o evaluar información, ideas y experiencias con un conjunto de actitudes y habilidades que guían las creencias y las acciones fundamentadas.” Scriven y Paul (1992), también citados por Huitt, (1999:7) coinciden con Mertes (1991) en que

---

<sup>12</sup> El Dr. Peter A. Facione es el fundador de “Measured Reasons” (Razones Medidas), una firma de investigación y consultoría en la búsqueda por la excelencia de la evaluación formal. Facione es reconocido en el ámbito internacional por sus escritos con relación al pensamiento crítico.

el pensamiento crítico “es un proceso intelectualmente disciplinado que sirve para conceptualizar, analizar, sintetizar y evaluar información”.

Finalmente, Huitt (1999:11) propone su propia definición: “El pensamiento crítico es la actividad mental disciplinada de evaluar los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar el desarrollo de las creencias y la toma de acción”. Palabras claves en esta definición son “actividad mental disciplinada”, que implica que el pensamiento crítico debe ser una actividad consciente y deliberada que lleve al individuo a ser creativo o resolver un problema.

Otras aportaciones al pensamiento crítico vienen de los referentes de la teoría positivista. Haskins (2006:108) define el pensamiento crítico como “enseñar a los estudiantes a analizar y desarrollar tareas de lectura y escritura desde la perspectiva de los patrones formales y lógicos de coherencia.” Aunque es importante lo que dicta esta definición, se entiende que contiene sus limitantes. El pensamiento crítico va más allá de pensar de forma lógica o analítica. Se trata de pensar de forma más racional y objetiva. Este es un punto importante ya que existe una gran diferencia en estas dos formas de pensar. La lógica y el análisis son conceptos filosóficos y matemáticos, mientras que pensar de manera racional y objetiva implica conceptos más amplios que tienen su origen en la psicología y sociología. Los positivistas naturalmente se apoyan más en la lógica, dejando fuera algunas materias más amplias y subjetivas como lo son los estudios sociales, las lenguas y las artes. El pensamiento crítico debe formar parte integral de *todas* las asignaturas del currículum y debe ser un estándar o una competencia obligatoria a desarrollar en los alumnos y alumnas.

A partir de los referentes teóricos discutidos, se resume que: **el pensamiento crítico es un proceso y una acción en el cual se utiliza el conocimiento previo con la información nueva para llegar a la posición más justificada y razonable sobre un tema determinado.**

Esta definición parte de la premisa que para llegar a una posición “justificada y razonable” se debe identificar y eliminar los prejuicios que impiden lograr este proceso. El pensamiento crítico se entiende como la capacidad de internalizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente; se refiere a romper paradigmas. Los sociólogos

constantemente hablan de romper con los estereotipos y los pensamientos convencionales y el pensamiento crítico puede servir como una herramienta para lograr este objetivo<sup>13</sup>.

Es importante resaltar que la inteligencia o conocimientos previos que posea una persona no *garantiza* un pensamiento crítico. La teoría acerca del pensamiento crítico, trata sobre *cómo* se debería usar la inteligencia y el conocimiento para alcanzar puntos de vista u opiniones más racionales y objetivos con la información que ya se tiene. Este es un punto relevante, ya que el pensamiento crítico no se adquiere automáticamente, como la inteligencia que una persona posee, sino que debe ser puesto en práctica. Es una habilidad que debe ser desarrollada y demostrada.

### **1. El pensamiento crítico: un proceso de desarrollo cognitivo**

El pensamiento crítico es sólo *uno* de los subprocesos de los procesos cognitivos que las personas pueden o no emplear para alcanzar sus conclusiones, ya que el pensamiento cuenta con varias etapas.

Para explicar las etapas del pensamiento, me apego a Priestley (1996:15), quien hace énfasis en ellas y explica que:

“el pensamiento crítico tiene lugar dentro de una secuencia de etapas, comenzando por la mera percepción de un objeto o estímulo, para luego elevarse al nivel en que el individuo es capaz de discernir si existe un problema, saber cuándo se presenta, y proyectar su solución.”

Esto significa que si el pensamiento crítico tiene etapas, entonces debemos preocuparnos acerca de cómo le ayudamos al alumno a ir subiendo los niveles o etapas para poder lograr un mejor entendimiento. Según Priestley, recibimos información por medio de nuestros sentidos. En el nivel más elemental, recibimos los estímulos pero no estamos procesando o reteniendo la información en nuestra memoria. A medida que los estímulos van en aumento, comenzamos a prestarles más atención y somos capaces, no sólo de retenerlos, sino de distinguirlos y compararlos.

En la etapa inicial el alumno observa y discrimina la información. Es el maestro quien puede llevar al alumno a las etapas más elevadas (comparar y contrastar, categorizar, clasificar y ordenar la información dada). En la medida en que los estímulos se aumentan, se espera que el alumno reconozca la información y que haga algo con ella. El siguiente paso es ayudar al

---

<sup>13</sup> “Challenging social wisdom” es una frase muy utilizada en el campo de la sociología que se refiere a romper paradigmas y convencionalismos.

alumno a que sea capaz de “codificar” la información de manera que pueda recurrir a ella si la necesitara en el futuro.

Entre más oportunidades tenga el alumno de utilizar la información que recibe, más probabilidades hay que esa información sea retenida; de aquí la importancia del aprendizaje significativo. Los alumnos que mejor aprovechan la información que reciben son los que comienzan a analizarla. De esta forma, empiezan a alcanzar los niveles más altos del pensamiento (cuestionar, identificar causa y efecto, generalizar, hacer predicciones e identificar puntos de vista). Una vez que el alumno logra hacer inferencias, está listo/a para la etapa de resolución de problemas.

Acudimos a la taxonomía de Bloom (1956) para plasmar las diferentes etapas del pensamiento:



**Figura 2: Taxonomía de Bloom (1956)**

Fowler (2005:1-2)<sup>14</sup>, hace énfasis en “la importancia de estimular los niveles más altos de cognición”. La taxonomía de Bloom (1956) divide en tres dominios la forma en que las personas aprenden. Uno de ellos es el cognitivo, que hace énfasis en los desempeños intelectuales de las personas. Este dominio, a su vez, está dividido en categorías o niveles. Según Fowler, en los primeros tres niveles (conocimiento, comprensión y aplicación) se hace énfasis en recordar el material aprendido (como conceptos básicos y terminología). Se demuestra el entendimiento de este material organizando las ideas y haciendo descripciones de las mismas. Se empieza a resolver problemas aplicando el conocimiento adquirido.

---

<sup>14</sup> Barbara Fowler es gestora del proyecto "Pensamiento Crítico a través del Currículo". Ella es especialista en lenguaje del Longview Community College del sistema Metropolitano de Colegios Comunitarios de Missouri, Estados Unidos.

En la fase de aplicación el alumno se pregunta “¿qué significa esta información para mí y cómo puedo usarla?” Priestley (1996:38) puntualiza la fase de aplicación de la siguiente manera: Extender las ideas > Revisar las predicciones > Pensar acerca del punto en cuestión > Hablar acerca de él > Leer más acerca del mismo > Escribir acerca de ese punto > Utilizarlo o desecharlo > Relacionarlo con otras materias. Sin embargo, no es hasta en los últimos tres niveles que la persona logra alcanzar niveles cognitivos más altos.

Habiendo alcanzado la fase de aplicación, en el nivel cuatro (análisis) la persona examina la información de diferentes maneras. Se analiza mediante la identificación de la causa y efecto, mediante inferencias y más importante por la búsqueda de evidencia que apoye o descarte una generalización u opinión. En este nivel el alumno se formula preguntas tales como “¿Cómo es \_\_\_\_\_ en relación a \_\_\_\_\_?”, “¿qué ideas justifican...?” o “¿qué motivos existen para...?”. En el quinto nivel (síntesis) la información se relaciona de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución. Palabras claves son: construir, combinar, desarrollar y predecir, entre otras. El alumno se formula el siguiente tipo de preguntas al sintetizar: “¿cómo mejoraría usted?”, “¿puede predecir el resultado de...?” y “¿puede proponer una alternativa a...?”.

Finalmente, en el nivel más alto (evaluación) el alumno utilizará las habilidades de pensamiento más complejas, exponiendo y sustentando opiniones, realizando juicios fundamentados sobre la información. El alumno puede validar ideas en base a criterios establecidos.

Entendemos que el alumno debe aplicar una cantidad considerable de habilidades para ejercer el pensamiento crítico. Las palabras claves que se usan y las preguntas que se hacen pueden ayudar a establecer y estimular el pensamiento crítico, particularmente en los niveles superiores. El alumno sólo podrá alcanzar estos niveles cuando le encuentra algún significado a la información recibida. El alumno debe dar significado a los datos a través del procesamiento y aplicación de los mismos. El alumno deberá cuestionarse lo siguiente: si su plan tuvo éxito, si su solución es la mejor, ¿Por qué esa y no otra? ¿Cómo puede mejorarlo? La información debe ser aplicada por el alumno para que se adueñe de ella.

Sin lugar a dudas, el maestro debe darle la oportunidad al alumno para poner en práctica los conocimientos adquiridos en el salón de clase. Entre más oportunidades tenga de poner en práctica la información nueva, más exitoso será el alumno. Priestley (1996:12) confirma el objetivo principal de la teoría socio-crítica: “las escuelas deberán convertirse en el lugar que

proporcione las herramientas para el futuro éxito de la vida de nuestros alumnos.” Esta afirmación establece que las escuelas no deben funcionar aisladas del contexto social.

Al analizar el pensamiento crítico como un proceso de desarrollo cognitivo, es importante hablar de los procesos de razonamiento. Gadino (2005:13) propone analizar qué es la reflexión y qué factores integran el proceso de razonamiento. Según el autor, “el razonamiento y el pensamiento están ligados pero no son lo mismo”. Una persona puede estar pensando pero no necesariamente estar razonando. El razonamiento está estrechamente vinculado al proceso cognitivo de la persona.

Gadino (2005:13) señala que “el razonamiento se manifiesta a través de afirmaciones y no de vagas intuiciones o asociaciones de carácter emotivo.” El razonamiento y la solución de problemas están vinculados ya que se debe ejercer el razonamiento para enfrentar los problemas que se nos presentan en la realidad.

Gadino (2005:16) continúa afirmando que toda resolución de problemas supone: a) el examen de la situación conflictiva y la captación del sistema de relaciones internas entre los componentes de la misma y b) la reorganización de la experiencia previa, personal y social, en función de las demandas de la nueva situación. Esto implica que el razonamiento se da en la medida en que se aprende a vincular los conocimientos previos con la información nueva. Se deben reorganizar las experiencias anteriores para poder hacer la conexión entre los datos del problema presentado y nuestros conocimientos previos. Este es un proceso cognitivo que va más allá de sólo *pensar*. El mayor objetivo de la actividad razonadora, según Gadino (2005:21), es “la comprensión crítica de la realidad que nos corresponde vivir. El conocimiento reflexivo apunta a comprender las causas, a prever las consecuencias, a cuestionar las rutinas, a ser conscientes de nuestro derecho a disentir y a instituir.”

Gadino (2005:37-40) propone ocho aspectos que integran una conducta razonada: La recuperación de la información (las ideas previas y la memoria), la observación, la comparación, la contextualización, la reestructuración, la inferencia, la comunicación (la narración, la interrogación, la argumentación) y la inteligencia personal e interpersonal. El maestro debería entonces permitirle espacios al alumno para comparar, contextualizar, reestructurar, hacer inferencias, y comunicar.

Es importante destacar que estas acciones no se pueden lograr si el alumno no ha alcanzado los niveles básicos (la recuperación de la información y la observación). El maestro, por lo tanto, debe llevar al alumno a niveles más complejos de pensamiento, tomando siempre en cuenta sus conocimientos previos y la realidad que le rodea. El razonamiento se apoya en las

estructuras cognitivas previas del alumno para luego permitir un avance de ellas hacia el dominio de nuevas estrategias que se le presenten en la realidad.

El modelo didáctico que propone Gadino (2005:23) se caracteriza por: a) motivar actividades diversificadas, novedosas y más complejas que las que ya se dominan, b) Enriquecer los esquemas de acercamiento a la realidad de que dispone el alumno y c) Estimular la reflexión crítica en torno a lo recientemente conocido y a los cambios operados en el alumno después de la experiencia realizada. Este modelo le da mucha importancia a brindar espacios que impulsen a la persona a innovar las actividades para evitar que éstas sean rutinarias. Recordemos que para que el alumno pueda “elevar” los niveles del pensamiento, debe poder relacionar la información nueva con los conocimientos previos.

Vale la pena preguntarse: ¿El pensamiento crítico es lo mismo que pensamiento creativo? ¿Cómo se relacionan el pensamiento crítico y la inteligencia o la aptitud escolar? ¿Se centra el pensamiento crítico en su conocimiento o en el proceso que utiliza cuando razona acerca de ese conocimiento? En las siguientes páginas se examina estas preguntas.

El pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa o competitiva (en el caso de los abogados que defienden partes opuestas o de alumnos que debaten un tema). Facione (2007:3), propone que el pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito. Es decir, se utiliza para probar un punto, interpretar lo que algo significa o resolver un problema. Facione (2007:4-6) propone seis habilidades cognitivas esenciales del pensamiento crítico: **interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación**.<sup>15</sup>

A continuación una breve definición de cada una de estas habilidades cognitivas según el consenso del panel de expertos del estudio realizado por la Universidad Estatal de Pennsylvania (1990), citado por Facione, (2007:7).

- **Interpretación:** “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios”.
- **Análisis:** “consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que

---

<sup>15</sup> Facione participó como investigador principal en un estudio en el que participaron 200 formuladores de políticas, empleadores y profesores de educación superior para determinar lo que estas personas consideraban como lo esencial de las habilidades del pensamiento crítico y de los hábitos mentales.

tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones”.

- **Evaluación:** la “valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación”.
- **Inferencia:** significa “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación”.
- **Explicación:** la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo “tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos, como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos”.
- **Autorregulación:** como “monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios”.

Al examinar las habilidades cognitivas anteriores, cabe preguntarse: ¿Quiénes están en la capacidad de utilizar sus habilidades de pensamiento crítico? Facione desarrolla un concepto para contestar esta interrogante. Según el autor, estarán en disposición de utilizar dichas habilidades aquellas personas que posean “**espíritu crítico**”. Facione (2007:7) define el espíritu crítico como “curiosidad para explorar agudeza mental, dedicación apasionada a la razón, y deseos o ansias de información confiable”. El autor utiliza este concepto en sentido positivo. Una persona que posee “espíritu crítico” es aquella que constantemente se cuestiona y no se satisface con la información incompleta o ilógica.

Facione (2007:8) propone siete disposiciones que llevan a la persona a enfocar el pensamiento crítico como un “estilo de vida”: **ser inquisitivo, juicioso, buscador de la**

**verdad, confía en el razonamiento, sistemático, analítico y de mente abierta.** La persona que practica el pensamiento crítico debe poseer dichas cualidades.

Si bien es cierto que nuestra labor como educadores es fomentar el pensamiento crítico, debemos entender que el mismo va más allá del aula de clase. Chaffee (2003), citado en Facione (2007:3) señala:

“El pensamiento crítico *es* mi vida, mi filosofía de vida. Es la manera como me defino a mí mismo...Soy maestro porque pienso que estas ideas tienen significado. Estoy convencido de que aquello en lo que creemos tiene que poder soportar una prueba de evaluación”.

El pensamiento crítico le permite a la persona tomar decisiones más acertadas en todos los aspectos de su vida.

El siguiente cuadro brinda una declaración en relación con el pensamiento crítico y el pensador crítico ideal:

**Tabla 5: DECLARACIÓN DEL CONSENSO DE LOS EXPERTOS EN RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL PENSADOR CRÍTICO IDEAL. <sup>16</sup> (1990:21)**

“Entendemos que el pensamiento crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio.

El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar.

"El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan.

**Fuente: Universidad Estatal de Pennsylvania. Centro para el Estudio de la Educación Superior. (1990:21).**

---

<sup>16</sup> El Centro para el Estudio de la Educación Superior de la Universidad Estatal de Pennsylvania emprendió un estudio de 200 formuladores de políticas, empleadores y profesores de educación superior para determinar lo que estas personas consideraban como lo esencial de las habilidades del pensamiento crítico y de los hábitos mentales. El estudio de la Universidad de Pennsylvania, bajo la dirección de la Dra. Elizabeth Jones, fue patrocinado por la Oficina de Investigación e Instrucción del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Los resultados del estudio de la Universidad Estatal de Pennsylvania, publicados en 1994, confirmaron el consenso de los expertos descrito en este documento.

Para ser un “pensador crítico” no es suficiente poseer dichas habilidades, sino que deben ponerse en práctica. La inteligencia no es sinónimo ni garantía de pensamiento crítico ya que el razonamiento va mas allá de la inteligencia; implica un ordenamiento de los procesos cognitivos. Recordemos las definiciones de pensamiento crítico que se habían abordado anteriormente en las cuales se define al mismo como un *proceso* y una *habilidad*. Por lo tanto, no es suficiente poseer las cualidades si no se utilizan. Se puede afirmar también que el pensamiento crítico y el creativo no son lo mismo ya que aunque ambos implican dar espacio a una mente abierta, la creatividad no necesariamente será una actividad razonada. En el próximo sub-apartado se hace énfasis en las aplicaciones del pensamiento crítico.

## **2. Aplicaciones del Pensamiento Crítico: de la teoría a la práctica**

No se puede negar que el pensamiento crítico es relevante. La conceptualización del mismo apunta a su importancia. Sin embargo, el mayor reto que se presenta en la educación es en cómo enseñarlo. Priestley (1996:15) hace énfasis en que “los alumnos deben formar parte de su proceso educativo, al participar en él por medio de los actos de escuchar, hablar, leer, escribir, pensar y aplicar la información que se les presenta”. Menciona que la información debe ser presentada de manera multisensorial, atendiendo a las distintas necesidades de cada alumno. La autora hace referencia a que no queremos formar estudiantes que funcionen como bancos de datos, en donde la información se “deposita”. Necesitamos ayudarles a relacionar la información recibida en el contexto escolar con su aplicación en la vida diaria (educar para la vida). El papel del maestro es dirigir el proceso de aprendizaje y ayudar al alumno a descubrir el sentido del mismo. Es necesario que el maestro investigue cuales son las cualidades y habilidades de cada uno de sus alumnos.

El pensamiento crítico permite utilizar la información que se presenta (en el aula) y aplicarla en las situaciones de la vida diaria tanto dentro como fuera del aula. Priestley (1996:15-16) propone que el pensamiento crítico es “el procedimiento que nos capacita para procesar la información”. La enseñanza del pensamiento crítico se concentra en que los alumnos sean capaces de procesar, pensar y aplicar la información que reciben. El pensamiento crítico les permite a los alumnos aprender, comprender, practicar y aplicar la nueva información.

¿Cómo debe entonces presentarse la información? A esta inquietud Giroux (1990:106) nos dice que “la forma en que se selecciona y se ordena la información va más allá de una simple operación cognitiva”. Según el autor, “esta actividad está ligada a las creencias y valores

que el individuo posee”. Se refiere a que el pensamiento crítico le permite al individuo tener un desprendimiento de lo que ya sabe para buscar e indagar más sobre eso que ya conoce. El individuo debe partir de un marco teórico, pero no debe ajustarse a él.

Giroux (1990:106), establece que “existen algunos problemas en la forma en cómo se enseñan las asignaturas, particularmente las ciencias sociales, a los alumnos”. Afirma que, “una buena parte de nuestros currículos en estudios sociales universaliza normas, valores y puntos de vista dominantes que representan perspectivas sobre la realidad social.” A pesar de la cantidad de escritos que existen para enseñar esta materia, muchos maestros continúan aferrándose a un sólo punto de vista (generalmente el libro de texto). Giroux considera que la escritura y el pensamiento están ligados. Sin embargo, en muchas escuelas, la escritura está reservada para las asignaturas como inglés, español y las lenguas en general. ¿No deberían los profesores de estudios sociales enseñar historia a través de la escritura también? Comparto con Giroux la idea que los profesores de estudios sociales pueden poner en manos de los alumnos un modelo de escrito que les ayude a asimilar los temas dominando los mismos procesos fundamentales de escribir y pensar.

Savich (2008:10), ha realizado diversos estudios relacionados al desarrollo del pensamiento crítico en estudios sociales, señala que “en el nivel medio y secundario, el enfoque debe ser en el diseño de planificaciones didácticas y actividades que incentiven al alumno a evaluar diferentes puntos de vista y perspectivas”. Menciona la importancia de “examinar varios textos para analizar un tema, respaldarse en la evidencia y en documentos primarios para poder verdaderamente analizar aquellos argumentos que son falsos o generalizados”. Este punto es especialmente relevante en las asignaturas de estudios sociales ya que la historia puede tener más de un punto de vista (múltiples textos) y debe ser estudiada tomando esto en cuenta.

Las habilidades del pensamiento crítico son esenciales en la historia porque todos los alumnos deben de saber evaluar, analizar, conceptualizar, y juzgar aquella información que se les presenta como la verdad. Savich (2008) reafirma los pensamientos de Giroux (1990) al señalar que el desarrollo del pensamiento crítico es importante en una democracia en donde sus ciudadanos deben estar informados para tomar decisiones y formar criterios. La aplicación del pensamiento crítico le permite al alumno discernir entre un hecho y una opinión, entre la razón y el estereotipo. El alumno que posee esta habilidad puede diferenciar entre un documento primario y uno secundario, puede evaluar de dónde viene la información y puede reconocer argumentos falsos.

Es importante, sobre todo en los cursos de historia, que el alumno pueda reconocer los estereotipos y el etnocentrismo. La enseñanza refuerza un enfoque teórico y no dialéctico de la percepción del mundo. A los alumnos no se les enseña a relacionar la teoría con los hechos. Esta problemática produce alumnos que no sólo encuentran aburrido el material, sino que son incapaces de pensar críticamente. Las escuelas a veces olvidan su rol transformador y se enfocan en la socialización de los estudiantes para la reproducción de la sociedad que ya existe, no necesariamente para innovarla. El propósito de las escuelas, según la visión socio-crítica, es transformar la educación.

Para Moore y Parker (2007) citados por Savich, (2008:12) el pensamiento crítico es “el proceso de evaluar si lo que alguien ha dicho o escrito tiene validez y si se está de acuerdo con ello...el pensamiento crítico es la determinación deliberada de aceptar o rechazar un juicio de algo.” Esta afirmación implica que el maestro también debe ser parte de este análisis, brindándole al alumno oportunidades para valorar múltiples textos y opiniones. La idea que un solo libro de texto pueda cumplir todas las necesidades del currículum es bastante cerrada.

Según Savich (2007:12) los estándares nacionales de Historia de Estados Unidos, enfatizan el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje activo y el uso de documentos primarios. El desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico es parte de los estándares para historia y estudios sociales de varios estados de Estados Unidos. El maestro debe entonces analizar los estándares del currículum que enseña y no debe conformarse con aceptarlo; debe estudiarlo, analizarlo y si es necesario cuestionarlo para cerciorarse que el pensamiento crítico esté establecido como *producto* del currículum.

A continuación un documento presentado por Paul y Elder (2002:10-13) con relación a los estándares intelectuales universales y su aplicación.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Este documento es un extracto de la “Mini-Guía para el Pensamiento Crítico, Conceptos y Herramientas que a su vez, hace parte de la serie “Guía del Pensador”, editada por el Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder (2002), de la Fundación para el Pensamiento Crítico. El estudio se llevó a cabo en 66 universidades de los Estados Unidos, públicas y privadas, en el área de la formación docente. Sus propósitos fueron evaluar las actuales prácticas de enseñanza y conocimiento de pensamiento crítico entre los profesores universitarios, identificar prácticas ejemplares que estimulan el pensamiento crítico y, finalmente, producir sugerencias y recomendaciones de política.

**Tabla 6: PREGUNTAS QUE SE PUEDEN USAR PARA  
APLICAR LOS ESTÁNDARES INTELECTUALES UNIVERSALES**

<b>Claridad</b>	¿Podría elaborar un poco más sobre ese punto? ¿Podría expresar ese punto de otra manera? ¿Podría ilustrar el punto? ¿Podría darme un ejemplo?
<b>Exactitud</b>	¿Es eso cierto? ¿Cómo podríamos verificarlo? ¿Cómo podríamos asegurarnos de que es verdad?
<b>Precisión</b>	¿Podría dar más detalles? ¿Podría ser más específico? ¿Podría precisar mejor?
<b>Pertinencia</b>	¿Cómo se conecta esto con la pregunta? ¿Qué tiene que ver con el tema? ¿Cómo nos ayuda en el tema?
<b>Profundidad</b>	¿Cómo enfoca o maneja la respuesta las complejidades de la pregunta? ¿Cómo se tienen en cuenta los problemas que involucra la pregunta? ¿Está atendiendo la pregunta los factores más significativos?
<b>Amplitud</b>	¿Es necesario considerar otro punto de vista? ¿Hay otra manera de enfocar este problema? ¿Cómo podría mirarse esto desde una perspectiva conservadora? ¿Cómo se vería esta situación o problema desde el punto de vista de....?
<b>Lógica</b>	¿Es esto verdaderamente lógico? ¿Esto se desprende de lo que se dijo? ¿De qué manera lo hace? ¿Por qué antes la implicación era una y ahora parece ser otra? ¿Cómo pueden las dos ser ciertas?
<b>Importancia</b>	¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Cuál de estos datos es el más importante?
<b>Imparcialidad</b>	¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento justamente los puntos de vista de otros?

**Fuente: Paul y Elder (2002:10-13)**

Según Paul y Elder (2002:10), “el maestro debe enseñar conceptos dentro del contexto en que se utilizan, como herramientas funcionales para solucionar problemas reales y analizar asuntos importantes”. Cuando sencillamente se les dice a los alumnos que lo que aprenden es valioso pero nunca experimentan ese valor y poder, tienden a dudar que en verdad lo que aprendan es importante. En efecto, si el alumno o alumna no encuentra relevancia en los contenidos, rápidamente perderá interés en el tema y en la asignatura en general.

Paul y Elder (2002:10-11), señalan que “si los alumnos empiezan con una pregunta o un problema interesante, y se dan cuenta que avanzan más si pueden identificar los conceptos, valorarán más los contenidos de ésta”. Al asimilar el contenido sin aplicarlo a asuntos de

importancia, los estudiantes no aprenden *cómo* utilizar o aplicar lo que aprendieron. Se impide la transferencia de conocimientos cuando los maestros separan el aprendizaje de la aplicación de éste.

Los autores Paul y Elder (2002:22) enfatizan los estándares intelectuales que califican como los más significativos para el desarrollo del pensamiento crítico: “**claridad, exactitud, precisión, pertinencia, profundidad, amplitud y lógica**”. Según los autores, “los estándares deben aplicarse a los elementos del pensamiento para luego convertirse en destrezas”.

Los estándares intelectuales son pautas que le indican al maestro qué debe aplicar el alumno y alumna al pensamiento cada vez que se enfrente a un tema o problema que debe resolver. Las preguntas propuestas por Paul y Elder en la Tabla 2.6, se pueden usar para aplicar los estándares intelectuales universales facilitándole al maestro la enseñanza de los mismos. La calidad del razonamiento del alumno dependerá del nivel en el que domine dichos estándares. La práctica de este ejercicio resultará en que el alumno interiorice este proceso y su razonamiento cada vez sea mejor. Este proceso es plasmado en la siguiente figura:

**Figura 3: Aplicación de los Estándares Intelectuales:**



Se ha realizado un recorrido del desarrollo cognitivo del pensamiento crítico y sus aplicaciones. El pensamiento crítico debe ser una responsabilidad curricular. No podemos esperar que de forma intrínseca esta habilidad sea desarrollada en las escuelas. El pensamiento

crítico-reflexivo debe ser un producto del currículum. Su inserción en el plan de estudios de toda institución educativa debe ser un ejercicio calculado y acertado. Debe ser comprendido por todos los actores del proceso curricular y también debe ser evaluado.

El desarrollo del pensamiento crítico es una necesidad humana y social, ya que una persona que no posee pensamiento crítico no tendrá la misma calidad de vida que aquella que si lo posee. El pensamiento crítico va más allá del aula de clase, se aplica a todas las actividades cognitivas de la vida diaria, como ser: las decisiones que toma una persona, los argumentos que fórmula y las concepciones que forma del mundo y las personas.

## CAPITULO III

### MARCO METODOLOGICO

#### A. Naturaleza del estudio

El estudio “**El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa: Una mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés**” es de corte cuali-cuantitativo. Se considera cualitativo ya que se utilizó la recolección de datos sin medición numérica para describir la variable **Diseño Curricular** y así responder a la pregunta de investigación correspondiente. Se considera también cuantitativo ya que para la descripción de las variables **Desarrollo Curricular** y **Pensamiento Crítico** se utilizó la recolección de datos basada en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento. En otras palabras, el estudio utilizó un enfoque mixto, el cual, en las palabras de Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006:4) “ambos enfoques, utilizados en conjunto, enriquecen la investigación. No se excluyen ni se sustituyen pues ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento.”

La investigación responde a un diseño **no experimental transeccional descriptivo**. Este diseño es de carácter no experimental ya que no se manipuló deliberadamente ninguna variable. En esta investigación, se observó situaciones que ya existen en la realidad y en su contexto natural (los actores definidos en el aula de clase y en la institución educativa). Se observó a los maestros y alumnos en su contexto natural, se aplicó la técnica de la encuesta a personal administrativo, maestros y alumnos y se midió los efectos de pruebas o tests que fueron dados a los alumnos. Se considera **transeccional o transversal** ya que los datos fueron recolectados en un tiempo único y no en un período largo de tiempo. Su propósito principal es el de describir las variables y analizar su incidencia en un momento dado. El alcance de la investigación es **descriptivo** ya que su objetivo fue el de indagar y describir las variables establecidas y establecer su nivel en determinada población. En las palabras de McMillan y Schumacher (2007:42): “la modalidad descriptiva evalúa la naturaleza de las condiciones existentes y su propósito es caracterizar algo como es.”

En la etapa de **organización y estructuración del estudio** se tomó en consideración los siguientes elementos: variables e indicadores a investigar, ámbitos, actores y muestra sujetos de la consulta, técnicas e instrumentos de investigación y pilotaje para la validación y ajuste de los instrumentos.

## **B. Descripción de Variables**

Las variables que dieron espacio al **qué** de la investigación se enmarcan en las siguientes: **Diseño Curricular, Desarrollo Curricular y Pensamiento Crítico.**

La variable **Diseño Curricular** sirvió de base o preámbulo al trabajo de investigación, ya que se entiende como diseño curricular el proceso que prescribe los objetivos educativos y proporciona los fundamentos que definen la política curricular de una institución. En las palabras de Sacristán (1998:18) “la escuela en general, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente, en el *currículum* que transmite.”

El centro de estudio de esta variable fue el currículum de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa. Se examinaron detenidamente los **estándares educativos** de dicho currículum ya que éstos son los referentes que definen las pautas de lo que se considera pertinente y de lo que deben aprender los alumnos. Es en base a dichos estándares en que los maestros se apoyan para dictar tanto el contenido como las habilidades a enseñar.

También se analizaron los documentos denominados **unidad didáctica** y **mapa curricular** con la finalidad de obtener datos aún más descriptivos. Citando a Sacristán (1998:19) “el currículum pretende reflejar el esquema socializador, formativo y cultural que tiene la institución escolar”.

Para describir la variable **diseño curricular** los **indicadores** que se tomaron en cuenta fueron: **estándares educativos, estrategias metodológicas de enseñanza y estrategias metodológicas de evaluación.** Como sub-indicadores de los estándares educativos se analizó el **contenido** (a enseñar) y la **habilidad para razonar** (del alumno).

La segunda variable, **Desarrollo Curricular**, tiene como fin evaluar las prácticas pedagógicas del maestro para determinar su impacto en el aprendizaje del alumno. El maestro se supone un facilitador, responsable de desarrollar las estrategias o técnicas del diseño original. Especial atención se le da al *qué* y *cómo* del diseño curricular original, según la interpretación del maestro y las exigencias de la realidad encontradas en el aula.

Se evaluaron las prácticas pedagógicas mediante dos instrumentos de medición: el cuestionario y la guía de observación estructurada, ambas orientadas a maestros de la asignatura de estudios sociales en inglés de sexto a noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa y a alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa. Para medir la variable **desarrollo curricular** los **indicadores** fueron: **la planificación didáctica, el desarrollo de contenidos, el desarrollo metodológico, el**

**desarrollo evaluativo, el desarrollo personal de los alumnos en la clase, y los materiales curriculares.**

La tercera variable **Pensamiento Crítico** está descrita dentro del marco de las habilidades y por lo tanto es necesario identificarla como tal. La variable se ubicó dentro de la jerarquía de las habilidades del pensamiento. Para medir la variable los indicadores fueron: **entendimiento (de un texto), interpretación (de un texto), presentación de las ideas y uso del lenguaje.**

### **C. Ámbitos, Actores y Muestra Sujetos de Consulta**

#### **1. Ámbitos**

El contexto en el que se realizó ésta investigación es la Escuela Americana de Tegucigalpa. Fue fundada en 1946 por un grupo de padres de familia. Está situada en las Lomas del Guijarro, en la ciudad de Tegucigalpa. Es una escuela sin fines de lucro, que brinda un programa de educación bilingüe a estudiantes de nivel pre-escolar hasta nivel secundario.

El estudio se enfocó en el ámbito curricular en el área de estudios sociales en inglés del nivel de secundaria, noveno grado específicamente. Se centró en este nivel ya que he trabajado como maestra de estudios sociales del noveno grado por varios años en ésta institución.<sup>18</sup>

La población estudiantil del nivel secundario es de 300 alumnos aproximadamente, del cual el 90% son hondureños y el 10% extranjeros. La administración del nivel de secundaria está compuesta por un director, sub-director, coordinador curricular, consejero estudiantil, coordinador de actividades, coordinador de servicios especiales, y personal docente. La proporción de alumnos por maestro es de aproximadamente 22 alumnos por cada maestro.

La misión de la escuela es: “Proveer una educación enriquecedora, pre-universitaria y enfocada en el alumno, que enfatiza la responsabilidad social en un ambiente seguro, bicultural y disciplinado.”<sup>19</sup>

Los espacios o ámbitos en donde se llevó a cabo el trabajo de investigación fueron: los salones de clase de la asignatura de estudios sociales de noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa, el ámbito de coordinación académica de estudios sociales y el ámbito administrativo del nivel secundario de la institución.

---

<sup>18</sup> Los alumnos del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa oscilan entre los 14-15 años de edad. El nivel secundario incluye de noveno a dúo-décimo grado.

<sup>19</sup> La misión de la Escuela Americana es publicada en las instalaciones físicas de la institución así como también en la página web: [www.amschool.org](http://www.amschool.org).

## 2. Actores

Los **principales actores del estudio** fueron los maestros de estudios sociales en inglés y los alumnos de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado del año escolar 2008-2009, la coordinadora académica del departamento de estudios sociales y personal administrativo del nivel secundario de la Escuela Americana de Tegucigalpa.

## 3. Muestra

La **población** (N) es de 63 alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa. El tamaño de la **muestra** (n) fue de 52 alumnos. Esta cifra fue calculada utilizando el programa *Stats* propuesto por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006:246) con las siguientes especificaciones:

**Tabla 7: Tamaño de la muestra**

Tamaño de la población:	63
Error máximo aceptable:	5%
Nivel de confianza:	95%
<b>Tamaño de la muestra:</b>	<b>52</b>

La muestra fue **probabilística** ya que todos los miembros de la población tuvieron la misma posibilidad de ser elegidos.

El procedimiento de selección de la muestra se hizo utilizando números *random* o aleatorios utilizando el programa *Stats*. Para los tests se aplicó la herramienta seleccionada a la muestra (52 alumnos) que fueron elegidos en forma aleatoria. De las tres secciones de noveno grado (9.1, 9.2 y 9.3), se eligió a los primeros 17 alumnos enlistados en el libro de asistencia del maestro. Se eligió un alumno adicional de la sección 1 para tener un total de 52 alumnos. La encuesta y la observación estructurada se aplicó al 100% de los maestros involucrados en el desarrollo curricular (mediante sus prácticas pedagógicas) de estudios sociales de los niveles de sexto a noveno grado y a 52 alumnos de noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa.

## **D. Recolección de Datos**

### **1. Técnica de Análisis de Contenido**

El análisis de contenido como técnica de recolección de datos, facilita puntualizar las ideas más importantes de un documento. El objetivo de esta técnica es el de hacer un análisis concienzudo que sirva para establecer pautas claras y concisas de los documentos mencionados. De acuerdo a Krippendorff (1980), citado por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006:356), el análisis de contenido permite “hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto”.

Esta técnica permitió describir la variable Diseño Curricular mediante el estudio de: a) el documento **Estándares de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa**, b) el documento **unidad didáctica** c) y el documento **mapa curricular**. (Véase Anexos 1, 2 y 3). Los indicadores descriptivos fueron: **estándares educativos, estrategias metodológicas de enseñanza y estrategias metodológicas de evaluación**. Como sub-indicadores de los estándares educativos se analizó el **contenido** y la **habilidad para razonar**.

### **2. Técnica de la Encuesta**

Para este trabajo de investigación se aplicó, como instrumento de medición, 8 cuestionarios al 100% de todos los maestros involucrados en el desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés de los niveles de sexto a noveno grado, 2 cuestionarios a personal administrativo (uno dirigido a la dirección de secundaria y otro a la coordinación académica del departamento de estudios sociales en inglés), y 52 cuestionarios equivalente a la muestra de los alumnos de noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa. Se utilizó la escala Likert, desarrollada con tres categorías, ya que el cuestionario fue aplicado a alumnos de noveno grado y se optó por un diseño más sencillo. Debido a que las opiniones de los maestros fueron comparadas con las de los alumnos, en el análisis de datos, se utilizó el mismo número de categorías para ambos cuestionarios.

Los indicadores de medición de la variable Desarrollo Curricular fueron: **la planificación didáctica, el desarrollo de contenidos, el desarrollo metodológico, el desarrollo evaluativo, el desarrollo personal de los alumnos en la clase y el pensamiento crítico, los materiales curriculares y el desarrollo del pensamiento crítico**. (Véase Anexos 4 y 5)

### 3. Observación Estructurada

Esta técnica prescribe que el investigador predetermine categorías específicas de conducta que serán registradas. En las palabras de McMillan y Schumacher (2007:49) “en las observaciones estructuradas el investigador observa directamente, auditiva y visualmente, algún fenómeno y, luego, registra de forma sistemática las observaciones resultantes.”

Para este estudio se realizaron 8 observaciones estructuradas equivalente al 100% de todos los maestros involucrados en el desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés de los niveles de sexto a noveno grado. El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue la guía de observación. Los indicadores a medir para describir la variable Desarrollo Curricular fueron: **la planificación didáctica, el desarrollo de contenidos, el desarrollo metodológico, el desarrollo evaluativo, el desarrollo personal de los alumnos en la clase y el pensamiento crítico, los materiales curriculares y el desarrollo del pensamiento crítico.** (Véase Anexo 6)

### 4. Tests de lápiz y papel

De acuerdo a los autores McMillan y Schumacher (2007:50), en un test de lápiz y papel “al entrevistado se le plantean una serie de preguntas que están puntuadas objetivamente. Los formatos típicos de los ítems incluyen selección múltiple, emparejamiento, verdadero y falso y completado. Las puntuaciones que resultan de los tests sirven como datos”. Para fines de este estudio se utilizó la rúbrica como herramienta de medición.

Se aplicaron tests a los alumnos que consistieron en escribir un argumento a favor o en contra de un texto dado. Se utilizó la rúbrica como herramienta de medición, con lineamientos establecidos, medibles y con los siguientes parámetros: **entendimiento (de un texto), interpretación (de un texto), presentación y uso del lenguaje.** (Véase Anexo 7). La puntuación fue del 1-5 (uno el nivel más bajo alcanzado y cinco el nivel más alto). La herramienta seleccionada sirvió para medir el rendimiento de los alumnos en el marco de la **variable** denominada **pensamiento crítico.**

### E. Análisis de Datos

Una vez recolectados los datos, se prepararon de la siguiente manera para que pudieran analizarse y responder al planteamiento del problema:

- Para el **análisis de contenido** se analizaron los documentos ya mencionados mediante un *checklist* (listado) identificando patrones en los mismos. Luego se organizó la información obtenida en **tablas descriptivas** con el fin de presentar un análisis de la variable Diseño Curricular desde su estructura y contenido.

- Para la **encuesta** se elaboró un **cuestionario** con preguntas cerradas y abiertas para obtener una valoración más acertada de la variable Desarrollo Curricular. Se tabuló la información en una matriz de datos. En base a los datos obtenidos, se elaboraron histogramas para presentar la información gráficamente.

-Para la **observación estructurada** se utilizó una **guía de observación** que permitió medir en forma ordenada los indicadores de la variable Desarrollo Curricular. La información se ingresó a una matriz de datos. En base a los datos obtenidos, se elaboraron histogramas y tablas descriptivas para presentar la información gráficamente.

-Para los **tests** se utilizó una matriz de datos para poder interpretar cuantitativamente los resultados obtenidos desde la **distribución de frecuencias, las medidas de tendencia central y medidas de variabilidad.**

- Se utilizó el programa *Excel* de *Microsoft Office* como aplicación para tabular los datos en una matriz.

**Al interpretar los datos se encontró relaciones entre:** a) Las opiniones de los maestros versus las opiniones de los alumnos con relación a la planificación, metodología y evaluación, b) Las opiniones de los maestros respecto a sus prácticas pedagógicas versus lo observado en el aula y c) Los resultados de los tests de los alumnos con relación al pensamiento crítico y lo que está predeterminado en el diseño curricular. Para esta última, se realizó un análisis de medidas de variabilidad.

## **F. Confiabilidad y Validez**

### **1. Confiabilidad**

Se entiende según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006:277), que la confiabilidad es “el grado en el que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes.” Se evaluó la **confiabilidad** de los instrumentos de medición utilizados de la siguiente manera:

a. Para el **Análisis de Contenido** se aplicó la siguiente fórmula:

$$\text{Confiabilidad individual} = \frac{\text{Número de unidades de análisis catalogadas correctamente por el codificador}}{\text{número total de unidades de análisis}}$$

Son catalogadas “correctamente” siguiendo los siguientes parámetros:

- ✓ Establecer y definir las unidades de análisis (documentos a analizar)

- ✓ Establecer y definir las categorías que representan a la variable de la investigación.
- ✓ Que el codificador tenga un nivel educativo profesional
- ✓ El codificador trabajó una parte representativa del material y después el asesor revisó el trabajo.

La **confiabilidad resulto en un 100%**. Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006:371), sugieren una confiabilidad mínima aceptable de un 85%, por lo que se denomina confiable el análisis de contenido realizado.

b. Para el Cuestionario se tomaron en cuenta los siguientes factores estipulados por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006:320-321) para medir su confiabilidad:

- ✓ Preguntas claras, precisas y comprensibles para los sujetos encuestados
- ✓ Preguntas breves con vocabulario simple, directo y familiar para los participantes
- ✓ No incomodar al sujeto encuestado
- ✓ Las preguntas deben tener relación lógica
- ✓ Las preguntas no habrán de inducir las respuestas

Se siguieron los parámetros establecidos en la lista de factores anteriores (*checklist*) y se valoró que el 100% de los cuestionarios cumplió con estos parámetros por lo que se denominó el cuestionario confiable.

c. Para la Observación Estructurada se aplicó la siguiente fórmula propuesta por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006:383):

$\text{Confiabilidad individual} = \frac{\text{Número de unidades de análisis catalogadas correctamente por el observador}}{\text{número total de unidades de análisis}}$
---

Se define catalogadas “correctamente” siguiendo los siguientes parámetros:

- ✓ Iluminación en el ambiente
- ✓ Sonido
- ✓ Lugar donde se colocó el observador
- ✓ Instrucciones
- ✓ Guía de observación
- ✓ Objetividad

- ✓ Registro de los datos (selectividad para registrar lo que observa, uso de todos los sentidos y capacidad para seguir las reglas de registro)

**La confiabilidad resulto en un 87.5%.** Anastas (2005), citado por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006:384), sugiere una confiabilidad mínima aceptable de un 85%, por lo que se denomina confiable la observación estructurada realizada.

d. Para los tests se aplicó el procedimiento de **test-retest** para medir la correlación entre los resultados en diferentes aplicaciones. El periodo de tiempo entre un test y otro fue de cuatro semanas. El resultado fue que los alumnos respondieron en un **87%** de manera similar al instrumento (rubrica aplicada) el cual fue administrado en dos ocasiones. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006:288) “cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la medición, y uno (1) representa el máximo de confiabilidad”. Por tanto, se considera el test o la prueba confiable.

Una vez realizada la confiabilidad de los instrumentos de medición, se preparó un pilotaje para completar la validación de los instrumentos.

## **2. Validez de Contenido de los Instrumentos**

En esta etapa se realizó una prueba piloto de los instrumentos anteriormente mencionados con el fin de valorar el aporte de los mismos a esta investigación. Se entiende según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006:278), que la validez de contenido “se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide.” La prueba piloto se realizó en las primeras dos semanas del mes de mayo del 2009 en la Escuela Americana de Tegucigalpa.

Se aplicaron los **tests de lápiz y papel** a 26 alumnos de octavo grado como pilotaje. Los tests se aplicaron tomando en cuenta los mismos parámetros y las mismas condiciones (hora del día, tipo de aula, etc.) que se aplicaron a los alumnos de noveno grado. Se aplicaron 4 **encuestas** piloto a los maestros de octavo grado y se aplicó la **observación estructurada** en 2 salones de clase de estudios sociales de octavo grado utilizando la herramienta y los lineamientos adecuados.

Después de haber realizado la prueba piloto se realizaron los siguientes ajustes: a) En el instrumento denominado *encuesta al alumno*, específicamente en la sección de datos generales, se incluyó el sexo del alumno en el caso que se quiera analizar los resultados en base a género en un futuro estudio. b) Se realizaron cambios en el instrumento *guía de observación estructurada*, agregando a la guía un espacio para medir el desarrollo personal de los alumnos en la clase. c) En el *test de lápiz y papel*, se aumento el tiempo de la prueba de 45 minutos a 60

minutos ya que no todos los alumnos terminaron el test en el tiempo estipulado. Se calificaron las pruebas positivas en base a los métodos de confiabilidad presentados en el sub-apartado anterior y se procedió a la aplicación definitiva de las mismas.

A continuación, se resume en el siguiente cuadro, los elementos del proceso de consulta según variables, indicadores, ámbitos y actores, técnica e instrumento.

**Tabla 8: Cuadro Resumen del Marco Metodológico**

No.	Variables	Indicadores	Ámbitos y Actores	Técnica e instrumento
1.	<b>Diseño Curricular</b> Proyecto de acción educativa que sirve para guiar las prácticas pedagógicas de los docentes, con el fin de situarlas en el contexto de su realidad.	<b>Indicadores Descriptivos:</b> - Estándares Educativos - Estrategias Metodológicas de Enseñanza - Estrategias Metodológicas de Evaluación <b>Sub-indicadores:</b> -Contenido -Habilidad para razonar	Se analizó los documentos pertinentes al diseño curricular: 1. El currículum de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa 2.El mapa curricular 3.La unidad didáctica	<b>Técnica:</b> Análisis de Contenido <b>Instrumento:</b> Tablas descriptivas (Véase Tablas 9, 10 y 11).
2.	<b>Desarrollo Curricular</b> Se refiere a los espacios de mejora del currículum desde las prácticas pedagógicas, las reflexiones individuales y colectivas de los maestros, hasta sus actitudes, opiniones y decisiones.	<b>Indicadores de Medición:</b> -La Planificación Didáctica -El Desarrollo de Contenidos -El Desarrollo Metodológico -El Desarrollo Evaluativo -Desarrollo Personal de los alumnos en clase -Los Materiales Curriculares	-100% de los maestros de estudios sociales de sexto, séptimo, octavo y noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa  -Personal administrativo y de la coordinación académica de estudios sociales de la Escuela Americana de Tegucigalpa.  -52 Alumnos de noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa.	<b>Técnica:</b> Observación estructurada <b>Instrumento:</b> Guía de observación. (Véase anexo 6).  Se aplicaron 8 en total.  <b>Técnica:</b> La encuesta <b>Instrumento:</b> Cuestionario. (Véase anexos 4 y 5).  Se aplicaron 8 a los maestros, 2 al personal administrativo y 52 a los alumnos. (muestra)
3.	<b>Pensamiento Crítico</b> Habilidad para analizar hechos, generar y organizar ideas, hacer inferencias, evaluar argumentos, y resolver problemas.	<b>Indicadores de Medición:</b> -Entendimiento (de un texto) -Interpretación (de un texto) -Presentación de las ideas -Uso del lenguaje	-52 Alumnos de noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa.	<b>Técnica: Prueba estandarizada o Test</b>  <b>Instrumento:</b> Test de lápiz y papel. (Véase anexo 7).  Se aplicó a 52 alumnos. (muestra)

## CAPITULO IV

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

El objetivo de todo trabajo de investigación es dar respuesta a las preguntas que dieron origen al mismo. En este apartado, se presentan los resultados que dan cuenta de los objetivos de investigación que orientaron el proceso. Se presentan, a continuación, en tres sub-apartados correspondientes a cada variable sujeta de este estudio: el primero refiere a la variable **diseño curricular**, el segundo a la variable **desarrollo curricular** y el tercero a la variable **pensamiento crítico**.

#### A. Hallazgos con relación a la variable **Diseño Curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés**.

Se aplicó la técnica de **análisis de contenido** para estudiar los documentos, describir tendencias en el contenido de ellos, y auditar su contenido. Los documentos son: 1) Estándares de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado, 2) Unidad Didáctica y 3) Mapa Curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa, para lograr mayor comprensión del diseño curricular oficial. Se hacen descripciones, no mediciones, y por lo tanto, se presentan los hallazgos en forma cualitativa según los indicadores correspondientes: Las **estrategias metodológicas de enseñanza** y **estrategias metodológicas de evaluación** responden al análisis de contenido de los documentos “mapa curricular” y “unidad didáctica”, y los **contenidos** y **habilidades** corresponden al indicador “estándares”.

#### 1. Los estándares de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa. (Véase Anexo 1)

**Variable:**

Diseño Curricular



**Indicadores:**

Estándares educativos:

Contenidos

Habilidades

Los estándares de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa se basan en “*Los diez temas de estudios sociales*”.<sup>20</sup> Cada estándar corresponde al *qué* de lo que se debe enseñar. A su vez, cada estándar es detallado, en forma más específica, por varios indicadores (benchmarks)<sup>21</sup> cuyo propósito es el de aclarar *cómo* se lograrán los objetivos generales o estándares.

El objetivo primordial de este análisis es el de contestar la pregunta de investigación planteada en el primer capítulo: **¿Valora el diseño curricular de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa la inclusión del pensamiento crítico como objetivo?**

A continuación un cuadro resumen de los estándares desde su estructura y contenido con el fin de resaltar aquellos estándares que enuncian el **desarrollo del pensamiento crítico como habilidad a lograr**:

**Tabla 9: Análisis de los Estándares desde su estructura y contenido:**

No.	Estándares de la asignatura de Estudios Sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa	Contenido	Habilidad o destreza que propicia el desarrollo del pensamiento crítico
1.	<p><b>Estándar 1.b:</b> Identificar y evaluar cambios a largo plazo, las causas que los motivaron y los patrones que se repiten a través de la historia.</p> <p><b>Estándar 8.c:</b> Analizar los efectos de la tecnología en la difusión de la cultura y la preservación de la identidad cultural.</p> <p><b>Estándar 8.g:</b> Evaluar las causas y las consecuencias de la difusión del proceso auto catalítico de la innovación tecnológica.</p>	<p>-Principios básicos de las civilizaciones</p> <p>-Cunas de la Civilización (Mesopotamia y otras culturas principales).</p> <p>- Egipto Antiguo</p> <p>- Orígenes de las Civilizaciones Chinas (<i>Yellow, Yangtze y Pearl Rivers</i>)</p> <p>- Civilización antigua y el Valle del Rio Indus</p>	<p>Los estándares mencionados piden una relación de <b>causa y efecto</b> entre eventos, sucesos y actores en la historia. Se espera que el alumno pueda identificar, analizar y evaluar las causas y efectos de algo.</p>
2.	<p><b>Estándar 1.c:</b> Realizar comparaciones alternas de los</p>	<p>-Antigua Grecia</p> <p>-La era Greco-Romana</p>	<p>Se le pide al alumno que realice <b>comparaciones</b> entre modelos,</p>

<sup>20</sup> Los “diez temas de estudios sociales” provienen de *Expectations of Excellence* (Expectativas de Excelencia) desarrolladas por el Consejo Nacional para Estudios Sociales (NCSS). Fundado en 1921, el Consejo Nacional para Estudios Sociales se ha convertido en la asociación más grande de Estados Unidos dedicada estrictamente a los estudios sociales en la educación. El NCSS apoya a los educadores fortaleciendo y advocating los estudios sociales. Cuenta con miembros en los 50 estados de EEUU y en 69 países.

<sup>21</sup> *Benchmark* se refiere a la descripción mas especifica del estándar establecido. Los currículos que son basados en estándares y que tienen su origen en Estados Unidos, como lo es el de la Escuela Americana de Tegucigalpa, utilizan “benchmarks” como puntos de referencia. Aunque no encontré una traducción exacta de la palabra “benchmark”, la palabra más aproximada, en mi opinión, es “indicador”. (traducción libre).

	<p>modelos que organizan la historia en periodos.</p> <p><b>Estándar 4.b:</b> Comparar el desarrollo de las filosofías y ciencias greco-romanas con los orígenes del judaísmo, cristianismo e Islámico en cuanto al impacto cultural moderno.</p>	<p>-El Imperio Romano</p> <p>- Religiones Monoteístas Principales (Judaísmo, Cristianismo, Islam y conflictos filosóficos)</p>	<p>teorías, pensamientos o puntos de vista.</p>
3.	<p><b>Estándar 2.b:</b> Evaluar varios ejemplos en la historia sobre los conflictos y sus efectos.</p>	<p>- Orígenes de los conflictos modernos del Medio Oriente (División del Imperio Otomano después de la Primera Guerra Mundial, el zionismo, el Acuerdo Sykes Picot y la Declaración Belfore, Quien es Quien (Hammas, Likud Blok, Lideres, Ultra Orthodox), Conflicto dentro de Conflicto (judíos en desacuerdo con judíos, palestinos en desacuerdo con palestinos).</p>	<p>El alumno debe <b>dar ejemplos</b> de sucesos en la historia que apoyan una idea o resultado.</p>
4.	<p><b>Estándar 2.f:</b> Evaluar las relaciones entre los sistemas políticos y la creación de alianzas multinacionales.</p> <p><b>Estándar 3.b:</b> Usar modelos para explicar la relación entre los poblados y los diferentes tipos de comercio.</p>	<p>-Gobiernos de Dinastías Chinas</p> <p>- Situaciones Chinas Modernas</p> <p>- India moderna</p>	<p>Los estándares mencionados piden al alumno <b>evaluar las relaciones</b> que existen entre dos ó más eventos.</p>
5.	<p><b>Estándar 1.e:</b> Examinar los recursos históricos desde diferentes puntos de vista, contextos, prejuicios (incluyendo raza y genero), distorsiones y propaganda.</p> <p><b>Estándar 4.d:</b> Examinar las diferentes teorías religiosas.</p> <p><b>Estándar 4.f:</b> Examinar modelos del sincretismo, aculturación, y asimilación dentro del contexto de sistemas culturales y de fe.</p>	<p>-Conflicto dentro de Conflicto (judíos en desacuerdo con judíos, palestinos en desacuerdo con palestinos).</p> <p>-Filosofía y religión en la China antigua</p> <p>- Filosofía China (legalismo, daoismo, confucionismo, budismo).</p> <p>- Hinduismo</p>	<p>Se espera que el alumno <b>examine</b> algo o alguien desde diferentes puntos de vista.</p>
6.	<p><b>Estándar 2.c:</b> Analizar como la cooperación o el conflicto influyen en el desarrollo y el control político, económico y entidades sociales.</p> <p><b>Estándar 3.a:</b> Explicar como el entorno físico contribuye al desarrollo de diferentes identidades culturales.</p> <p><b>Estándar 5.c:</b> “Demostrar comprensión de cómo y por que</p>	<p>-Gobiernos de Dinastías Chinas</p> <p>-2-3 Principales Dinastías (Qin, Mongol)</p> <p>- Tiempos de conflicto y rebelión (Rebelión Boxer, Rebelión Tiaping, Guerras del Opio, Caída del gobierno de dinastía).</p> <p>- Sistema de Castas</p> <p>- Surgimiento y metas de</p>	<p>Son varios los estándares que piden al alumno demostrar <b>comprensión de cómo y por qué</b> suceden los eventos en la historia.</p>

	las culturas reflejan y refuerzan ideas opuestas de género (ej., duro y suave, fuerte y débil, “sol y luna”). <b>Estándar 6.f:</b> Explicar cómo la opinión pública afecta la política.	Gandhi	
7.	<b>Estándar 5.d:</b> Explicar por qué las definiciones culturales de identidad de género persisten y se resisten al cambio. <b>Estándar 8.b:</b> Explicar el por qué diferentes grupos socio-económicos dentro de una cultura reaccionan en forma diferente a la innovación tecnológica.	-La “Era de Oro” en China - India moderna	Los estándares anteriores exigen que el alumno pueda <b>explicar el por qué</b> de algo. Se refiere al orden lógico de los sucesos en la historia.
8.	<b>Estándar 6.h:</b> Evaluar las ventajas y desventajas de medios alternos para lograr objetivos políticos específicos.	-Revolución Comunista (Gran Salto Adelante, Revolución Cultural) - La Independencia y la creación de Pakistán	Se refiere a <b>evaluar ventajas y desventajas</b> de una situación o resultado. Es decir, se pide un análisis de la situación.
9.	<b>Estándar 6.k:</b> Analizar el rol de la ley en los sistemas políticos. <b>Estándar 8.i:</b> Explicar el rol y los efectos de la tecnología y la ciencia en el uso y la adquisición de recursos.	-Revolución Comunista (Gran Salto Adelante, Revolución Cultural) - Situaciones Chinas Modernas	Se espera que el alumno pueda <b>explicar el rol de algo o alguien</b> en la historia.

Al realizar el análisis de este documento, descubrí que los estándares aplican a *todas* las asignaturas de estudios sociales de secundaria de la Escuela Americana de Tegucigalpa. Es decir, los mismos estándares se utilizan como referencia de sexto a dúo-decimo grado, variando únicamente en el *contenido* a cubrir. Este hallazgo indica que lo más importante no son los contenidos, sino las habilidades o destrezas que se espera que el alumno logre y vaya “afinando” a medida que avanza en su formación educativa.

El estándar define tanto los contenidos como las habilidades. Los contenidos le indican al maestro los temas que debe utilizar como marco para lograr los objetivos. El contenido le brinda un espacio al maestro en el cual el alumno pueda relacionar la información nueva con sus conocimientos previos. El contenido de los estándares analizados le permite al maestro brindarle un contexto al alumno para la enseñanza.

¿Cuáles son las habilidades que dictan los estándares? Se observa que todos los estándares comienzan siempre con un verbo, que indica qué es lo que se espera que el alumno logre, y a la vez, es un referente de que si se alcanza o no el estándar. Todos los estándares comienzan con

el verbo **demostrar**, lo que indica que el alumno debe ser capaz de dar evidencia de algo, en este caso, de una habilidad o conocimiento. Los indicadores (benchmarks) utilizan verbos como: **demostrar, utilizar, identificar, realizar, analizar, examinar, explicar, describir y evaluar**. Los verbos más utilizados para los indicadores son: **evaluar, analizar y explicar**, acciones que requieren de un pensamiento más elevado, según la clasificación de la taxonomía de Bloom y según la definición de pensamiento crítico establecida en el capítulo 2.

Es pertinente recordar que el pensamiento crítico le permite al alumno razonar y seleccionar los argumentos más lógicos y fundamentados. Al analizar los estándares enunciados en el cuadro anterior, se puede apreciar que, en efecto, los ejemplos presentados incentivan al alumno a razonar, analizar y formular un orden lógico del pensamiento. Es decir, permiten un nivel de pensamiento elevado.

Los estándares de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana dejan claro en su planteamiento *técnico* que los alumnos alcanzan los niveles más altos del pensamiento (cuestionar, evaluar, identificar causa y efecto, hacer comparaciones y predicciones, identificar puntos de vista y analizar el rol de algo o alguien). Teóricamente, el currículum está bien planteado. Los estándares le indican al maestro no solo los contenidos a cubrir, sino también las habilidades a enseñar.

Concluyendo, el diseño curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana, valora la inclusión del pensamiento crítico como objetivo, ya que los estándares que forman parte del diseño hacen referencia a alguna habilidad que requiere de un desarrollo cognitivo relacionado con el pensamiento crítico. Sin embargo, vale resaltar que es una valoración estrictamente *teórica*.

## **2. La Unidad Didáctica de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa. (Véase Anexo 2)**

La unidad didáctica se entiende como una unidad de trabajo en la que se deben establecer los objetivos y contenidos, las estrategias de enseñanza, la evaluación, los recursos y materiales disponibles y la organización del espacio y el tiempo. Los elementos del currículum se concretan en este documento que detalla el *cómo* y *cuándo* del proceso educativo en el aula. La unidad didáctica es una medida de planificación que le permite al maestro ordenar sus ideas de forma secuencial y sistemática para cumplir con los estándares y objetivos previstos por la institución educativa. Es decir, el currículum como concepto se ubica en la teoría tecnológica, pues el currículum representa una guía que el maestro sigue para ordenar su trabajo.

A continuación se presenta un análisis de la unidad didáctica desde su estructura y contenido con el fin de resaltar aquellas estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación que promueven el pensamiento crítico desde la *planificación* del maestro:

**Tabla 10: Análisis del documento unidad didáctica desde su estructura y contenido**<sup>22</sup>

No.	Indicador	Unidad Didáctica
1.	<p><b>Estrategias metodológicas de enseñanza:</b> actividades realizadas por el maestro para lograr sus objetivos de enseñanza.</p> <p>-No queda claro cual enfoque metodológico de enseñanza predomina ya que el documento no establece las estrategias metodológicas de enseñanza.</p> <p>-No queda claro cómo el maestro desarrollará el contenido.</p> <p>-El documento sólo establece los objetivos y los estándares a lograr.</p>	<p>-Establece claramente cuáles serán los objetivos o competencias a lograr.</p> <p>Ej. Al final de la unidad el alumno podrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar como la geografía y la historia están relacionadas</li> <li>- Describir las formas en que los historiadores reconstruyen el pasado.</li> <li>- Describir las formas en que podemos aprender de las creencias religiosas de los primeros habitantes</li> <li>- Identificar los elementos básicos de las civilizaciones</li> </ul> <p>* Describe los objetivos a lograr, pero no establece el “cómo”. Las estrategias metodológicas están ausentes.</p> <p>-El enunciado “materiales y equipo de apoyo” proporciona un listado de los medios audiovisuales, materiales de instrucción y equipo que el maestro utilizará para apoyar el tema a enseñar y lograr los objetivos especificados. Ej. Libro de texto, textos primarios, notas del maestro, filmas y video <i>La civilización Maya</i>.</p> <p>*Nuevamente, se observa debilidad en el “cómo”. Se establecen claramente los materiales de apoyo, pero no se establece cómo serán utilizados por el maestro.</p>
2.	<p><b>Estrategias metodológicas de evaluación:</b> pruebas que el maestro aplica con el fin de medir el aprendizaje logrado en los alumnos y por lo tanto los objetivos de enseñanza.</p> <p>-Predomina el enfoque tecnológico ya que los estándares le dictan al maestro <i>qué</i> debe evaluar y <i>cuándo</i>.</p> <p>-Se presenta también el enfoque deliberativo ya que los alumnos participan en proyectos colaborativos, que les permiten aprender juntos.</p>	<p>-Se identifican los estándares e indicadores que el maestro debe cubrir según el diseño curricular. Ej.: 1a, 1c, 2f, 4e, 5c.</p> <p>- El enunciado “descripción del tema” proporciona una descripción breve del tema a cubrir. No debe exceder más de 2-3 oraciones. Ej. “Esta unidad examina la vida en la edad de piedra y los principios de las civilizaciones en el Medio Oriente. Discute el trabajo realizado por arqueólogos, historiadores y geólogos en su esfuerzo por comprender el pasado.”</p> <p>- Se enumeran los métodos de evaluación que el maestro ha planificado para evaluar a los alumnos durante la unidad didáctica. Ej.: examen sumativo de la unidad, ensayo, proyecto colaborativo y pruebas cortas.</p>

Al analizar el documento Unidad Didáctica, se observa que los objetivos a lograr están claramente plasmados. El maestro define los objetivos que el alumno y alumna podrá lograr al terminar la unidad que está enseñando. Aunque la mayoría de los objetivos se enfocan en que el

<sup>22</sup> Los ejemplos utilizados en este cuadro provienen del documento ‘unidad didáctica’ de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado denominada “Civilizaciones Antiguas”.

alumno haga descripciones (primer nivel de la taxonomía de Bloom), existe evidencia, desde el documento, que el alumno también deberá poder hacer relaciones y dar explicaciones (fase de aplicación de la escala de Bloom). Ejemplo de este objetivo es: “Explicar como la geografía y la historia están relacionadas”.

A partir del documento, el maestro utiliza una serie de recursos de apoyo que son propicios a un aprendizaje diferenciado, el cual contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Ejemplo de esto son: “libro de texto, textos primarios, notas del maestro, filminas y videos”. Sin embargo, el documento tiene la debilidad que las estrategias metodológicas de enseñanza no están plasmadas en él. El maestro planifica los objetivos de enseñanza, pero no las estrategias metodológicas.

En cuanto a las estrategias metodológicas de evaluación, se observa que el maestro utiliza diversas formas de evaluación (ensayo, pruebas cortas, prueba sumativa, proyecto colaborativo), propicias a un mejor entendimiento del contenido a cubrir. Sin embargo, el maestro está evaluando al alumno sin haber planificado sus estrategias metodológicas de enseñanza. Desde el análisis de este documento, el currículum se sitúa en la teoría tecnológica, ya que el énfasis esta en los objetivos, los contenidos y la evaluación. El maestro al frente siguiendo los objetivos del diseño curricular.

### **3. El Mapa Curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa. (Véase Anexo 3)**

El mapa curricular es una herramienta que le permite al maestro realizar una mirada del currículum que imparte, mediante sus estrategias de enseñanza y de evaluación con relación a la unidad didáctica impartida. Para aquellos maestros que son “visuales” o que asimilan mejor la información a través de gráficas y cuadros, esta herramienta es aún más valiosa.

El mapa curricular es un documento orientado *al maestro*. El maestro debe procurar utilizar dicho documento de manera periódica y sistemática. Independientemente que el documento sea revisado (o no) por un coordinador o jefe de departamento, la función de esta herramienta debe ser principalmente de carácter reflexivo y analítico para el maestro. A continuación se presenta un análisis del mapa curricular desde su estructura y contenido con

el fin de resaltar aquellas estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación que promueven el pensamiento crítico desde la *reflexión* del maestro:<sup>23</sup>

**Tabla 11: Análisis del documento mapa curricular desde su estructura y contenido**<sup>24</sup>

No.	Indicador	Mapa Curricular
1.	<b>Estrategias metodológicas de enseñanza:</b> actividades realizadas por el maestro para lograr sus objetivos de enseñanza.	<p>- El maestro debe establecer cuáles son las preguntas que los alumnos deben responder para lograr un entendimiento del contenido. Estas preguntas “esenciales” deben estar relacionadas con los objetivos plasmados en los estándares establecidos. Ej. “¿Qué ideas morales y religiosas contribuyeron a la formación de las civilizaciones la India?”, “¿Cómo nos afectan sus contribuciones hoy en día?”, “¿Qué efecto tuvo la geografía en el desarrollo de las civilizaciones antiguas?”</p> <p>-El enunciado “estrategias de enseñanza” se refiere a todas las estrategias que el maestro utilizó para contestar las preguntas esenciales. - Ej.: Proyectos de grupo, utilización de gráficos y visuales, discusiones evaluadas, notas guiadas.</p> <p>-El documento hace mención a las habilidades que el alumno debe lograr. Ej. De habilidades a lograr: “¿cómo interpretar un escrito original?”, “sintetizar la información”, “análisis de causa y efecto” y “analizar mapas”. Las habilidades a lograr mencionadas promueven el desarrollo del pensamiento crítico, según la definición del mismo presentada en el Capítulo 2. No queda claro si las habilidades son en efecto logradas.</p> <p>-El enunciado “reflexiones del maestro” le permite al maestro reflexionar sobre su práctica y anotar ideas y comentarios a partir de su práctica y experiencias vividas en el aula con el fin de mejorar su enseñanza y lograr los objetivos estipulados en el currículo. Ej.1: “los alumnos demostraron interés por el tema (la reencarnación).” Ej. 2: “Dediqué demasiado tiempo a la unidad de Egipto, se debe cubrir en 3 semanas en vez de 4 ya que los alumnos tienen conocimientos previos del tema.” Ej. 3: “Es muy útil enseñarles el video <i>Las siete maravillas del mundo antiguo</i>, les ayuda a visualizar lo que han leído sobre el tema.”</p>
2.	<b>Estrategias metodológicas de evaluación:</b> pruebas que el maestro aplica con el fin de medir el aprendizaje logrado en los alumnos y por lo tanto los objetivos de enseñanza.	<p>-Se identifican los estándares e indicadores que el maestro cubrió en la realidad. Ej. En el mes de octubre se cubrieron los siguientes estándares: 2e, 3abce, 4d, h5cd, 7bce.</p> <p>- Se especifica el contenido que se cubrirá durante un periodo estipulado en el mapa curricular. Ej. Imperios de la India y la China (600 A.C. – 500 D.C.).</p> <p>- Se enumeran los métodos de evaluación que el maestro utilizó durante la unidad didáctica. Ej. Ensayos, pruebas cortas, exámenes de la unidad, proyectos.</p>

<sup>23</sup> Cabe notar que el orden en que se encuentran actualmente los enunciados del mapa curricular no hace sentido ya que el *Contenido* y las *Estrategias de Enseñanza* deberían de preceder a la *Evaluación* para seguir un orden lógico de la metodología de enseñanza. (Véase Anexo 3).

<sup>24</sup> Los ejemplos utilizados en este cuadro provienen del mapa curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado denominada “Civilizaciones Antiguas”.

Al analizar el documento, se puede apreciar las diversas estrategias que el maestro utilizó para lograr los objetivos del diseño curricular. Ejemplos de algunas estrategias metodológicas de enseñanza utilizadas son: proyectos de grupo, utilización de gráficos y visuales, discusiones evaluadas y notas guiadas. Dichas estrategias indican *cómo* el maestro desarrolló el contenido y las habilidades a lograr.

Se observó en el documento mapa curricular que el maestro utilizó diversas formas de evaluación, entre ellas: los ensayos, exámenes escritos, proyectos y trabajos colaborativos. Sin embargo, no se observó, la “participación del alumno” como criterio a evaluar. Es importante notar que en los ejemplos de “preguntas esenciales” observados en el mapa curricular, se reflejan destrezas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico. Las preguntas claves son: “¿cómo afecta....?”, “¿qué rol juega.....?”, “¿cómo se desarrolla...?”, “¿cuáles fueron las causas de....?”. Estas interrogantes son producto del diseño curricular y el maestro las formula en base al mismo.

La unidad didáctica está estrechamente relacionada con el mapa curricular, ya que la retroalimentación del mapa curricular le permite hacer cambios y mejoras a la unidad didáctica y viceversa.<sup>25</sup> El documento unidad didáctica precede al documento mapa curricular. Es decir, el maestro planifica la unidad didáctica a partir de los objetivos y contenidos establecidos en el diseño curricular y después de haber finalizado la unidad en la práctica, utiliza el mapa curricular como herramienta para “diagnosticar” lo que en realidad ocurrió en el aula.

La unidad didáctica es entonces un documento orientado a la planificación y el mapa curricular a la enseñanza. Como saben los educadores con experiencia, lo planificado no siempre resulta en la realidad. El maestro trabaja con alumnos, y cuando se trabaja con personas, las situaciones pueden cambiar y el maestro debe adaptarse a las necesidades que surgen en el aula. He ahí el valor del mapa curricular; le permite al maestro reflexionar sobre lo acontecido: ¿qué funcionó y qué debe cambiar?, ¿qué contenidos y habilidades logró enseñar?, ¿qué métodos de enseñanza fueron los más apropiados para evaluar el aprendizaje? Estas y otras interrogantes son las que el maestro, en su rol de investigador permanente, debe plantearse.

---

<sup>25</sup> Ambos documentos son revisados por el coordinador del departamento de estudios sociales y la dirección de secundaria de la institución.

Mediante el análisis de este documento, el currículum basado en estándares tiene su base en la teoría tecnológica, pero se observan también aproximaciones a la teoría deliberativa-crítica. El maestro reflexiona sobre su práctica en la búsqueda por la mejora permanente. El mapa curricular apoya la acción del maestro en el aula.

## **B. Hallazgos con Relación a la variable Desarrollo Curricular**

Se realizó una triangulación de los instrumentos de investigación con el fin de obtener una mirada más real del desarrollo curricular. Se hizo también, mediante una encuesta, una comparación de la percepción del alumno versus la del maestro en cuanto a las prácticas pedagógicas. Adicionalmente, se realizaron observaciones estructuradas para corroborar las respuestas de ambos y contar con una tercera medida de validación. (Véase los instrumentos de investigación, Anexos 4, 5 y 6).

Los **datos generales** de los instrumentos *encuesta al alumno* y *encuesta al maestro* proporcionaron la siguiente información: El 52% de los alumnos encuestados corresponden al sexo femenino y el 48% al sexo masculino. Del total de maestros encuestados, el 38% son de sexo masculino y el 62% de sexo femenino. Con relación al número de años que tiene laborando como maestro, el 38% contestó que tiene entre 0-5 años, el 25% entre 10-20 años y el 37% tiene más de 20 años como maestro. Con relación al nivel de estudios el 62% tiene un grado de licenciatura y el 38% cuenta con un grado de maestría. Cabe notar que de los maestros que tienen grado de licenciatura, sólo el 12% la tiene en el área de educación. De los maestros que tienen grado de maestría, el 66% corresponde a estudios en el campo de la educación. Finalmente, se le preguntó al maestro el número de años que él o ella tiene de laborar en la institución. El 50% tiene de 0-5 años, el 26% tiene de 5-10 años, el 12% tiene de 10-15 años, y el 12% cuenta con más de 20 años en la institución.

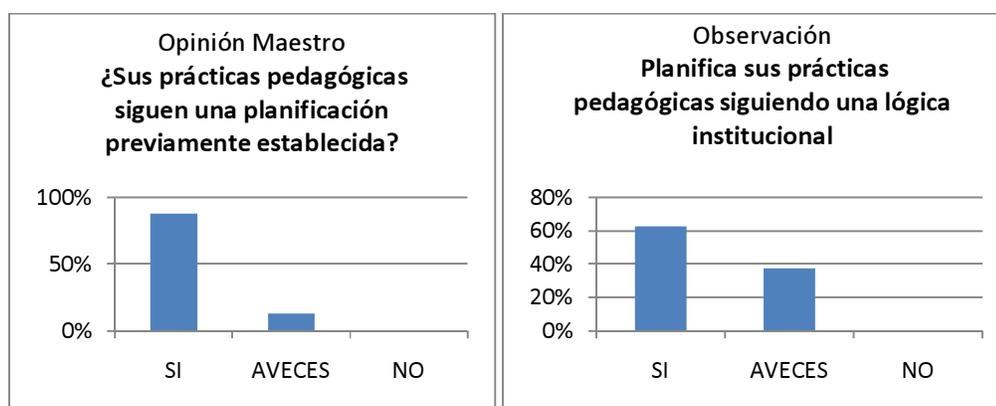
A continuación un análisis de los resultados relacionados en cuanto a las opiniones de los actores y las observaciones realizadas. Los hallazgos, de carácter cuantitativos, se presentan en gráficas (histogramas) y tablas descriptivas para una mejor apreciación de los resultados. Los indicadores a medir fueron: **1) Planificación Didáctica, 2) Desarrollo de Contenidos, 3) Desarrollo Metodológico y 4) Desarrollo Evaluativo 5) Desarrollo Personal de los Alumnos en la Clase y 6) Los Materiales Curriculares.**

### **1. La Planificación Didáctica**

En la planificación didáctica se establecen las pautas organizadoras de los objetivos a lograr. Los componentes de la planificación didáctica son: los objetivos, los contenidos, las

actividades a realizar y las estrategias de enseñanza, todos con el fin de alcanzar los objetivos dispuestos en el diseño curricular.

Mediante la encuesta se le preguntó al maestro: “¿Sus prácticas pedagógicas siguen una planificación previamente establecida?” El **87%** de los maestros encuestados contestó que “si” siguen una planificación previamente establecida y el **13%** de los maestros contestó que sus prácticas pedagógicas “a veces” siguen una planificación previamente establecida. La observación realizada confirma ésta apreciación del maestro, pero en menor medida, ya que se observó una planificación previamente establecida en un **63%**. Se observó que el **38%** restante “a veces” sigue una planificación previamente establecida. Adicionalmente, se observó que el **63%** de los maestros “si” planifica sus prácticas pedagógicas siguiendo una lógica personal, y el **38%** de los maestros “a veces” planifica sus prácticas pedagógicas siguiendo una lógica personal. Los hallazgos indican que las prácticas pedagógicas siguen una lógica institucional y personal.



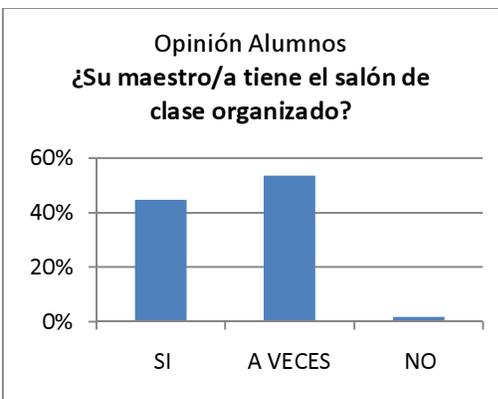
**Gráfica 1**

**Gráfica 2**

En cuanto a la **organización** del salón de clase, característica que está estrechamente ligada a la planificación, se les preguntó al maestro y al alumno si el maestro “¿tiene el salón de clase organizado?”. El **37.5%** de los maestros contestó “si” y el **62.5%** contestó “a veces”. El **45%** de los alumnos contestaron “si” a esta pregunta y el **53%** contestó “a veces”. La observación revela que el maestro sí tiene el salón de clase organizado. Es importante destacar que la percepción del alumno es más positiva que la del maestro en cuanto a la organización del salón de clase.



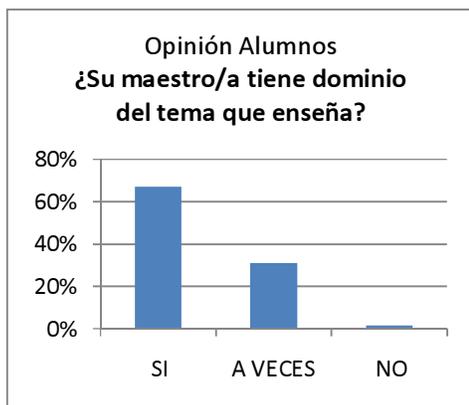
Gráfica 3



Gráfica 4

## 2. El Desarrollo de Contenidos

Se le preguntó a los alumnos si “¿su maestro tiene dominio del tema que enseña?”. El **67%** de los alumnos encuestados contestó que el maestro “si” tiene dominio del tema que enseña, el **31%** de los alumnos contestó que el maestro “a veces” tiene dominio del tema que enseña y el **2%** contestó que “no” tiene dominio del tema que enseña. Podemos concluir que la mayoría de los alumnos consideran que su maestro sí tiene dominio del tema que imparte. Adicionalmente, se observó que el **75%** de los maestros “si” desarrolla el contenido de manera lógica para los alumnos y el **25%** “a veces” desarrollan el contenido de manera lógica para los alumnos.



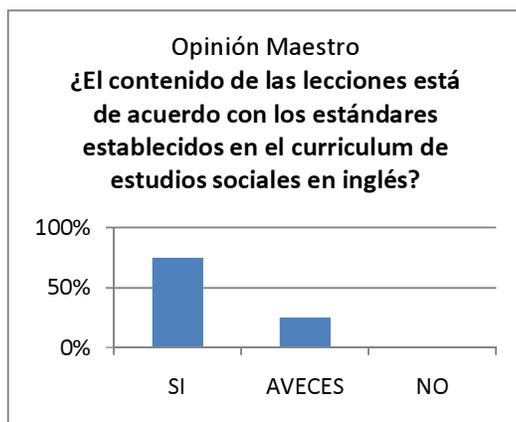
Gráfica 5



Gráfica 6

Se les preguntó a los maestros si “¿el contenido de las lecciones está de acuerdo con los estándares establecidos en el currículum de estudios sociales?”. El **75%** de los maestros contestó que sí y el **25%** contestaron que sus lecciones “a veces” están de acuerdo a los estándares establecidos en el currículum de estudios sociales en inglés. Según la observación

realizada en el aula, el **100%** de los maestros desarrollan los contenidos según lo estipulado en el currículum de estudios sociales en inglés.



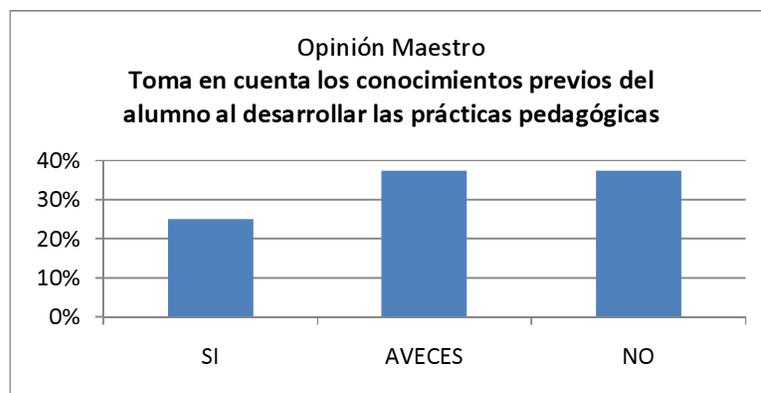
**Gráfica 7**



**Gráfica 8**

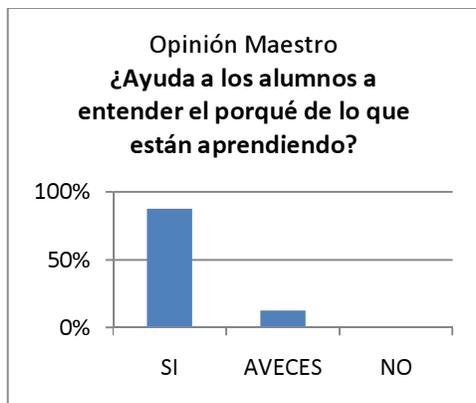
### 3. El Desarrollo Metodológico

Se le preguntó al maestro si “¿**toma en cuenta los conocimientos previos del alumno al desarrollar las prácticas pedagógicas?**”. El **25%** de los maestros encuestados contestó que “si”, el **38%** contestó “a veces” y el **38%** contestó “no”. Podemos concluir que 2/3 de los maestros toma en cuenta “a veces” o “no” los conocimientos previos del alumno.

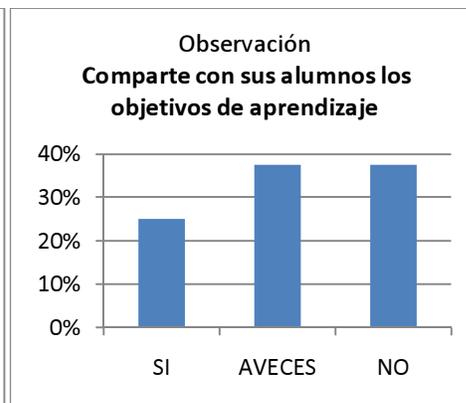


**Gráfica 9**

Se le preguntó al maestro si “¿**ayuda a los estudiantes a entender el por qué de lo que están aprendiendo?**”. El **87%** contestó “si” y el **13%** contestó “a veces”. Sin embargo, según la observación, sólo el **25%** de los maestros comparte los objetivos de aprendizaje con sus alumnos, el **38%** “a veces” los comparte y el **38%** “no” los comparte. Nuevamente se presenta una diferencia entre la apreciación del maestro y la del alumno en cuanto al desarrollo metodológico.



**Gráfica 10**

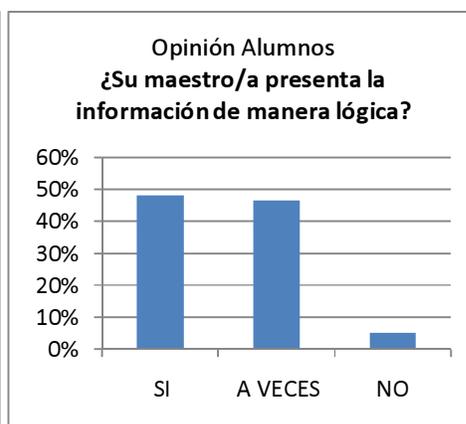


**Gráfica 11**

Se les preguntó a los maestros mediante la encuesta si él/ella “¿presenta la información a sus alumnos de manera lógica?”. El **100%** de los maestros encuestados contestó que “si”. Se les hizo la misma pregunta a los alumnos y ellos contestaron que el **48%** de los maestros “si” presenta la información de manera lógica, el **47%** contestó que el maestro “a veces” presenta la información de manera lógica y el **5%** opinó que el maestro “no” presenta la información de manera lógica. Adicionalmente, se observó que el **38%** de los maestros “si” sigue un orden lógico en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, el **50%** “a veces” sigue un orden lógico y el **13%** “no” sigue un orden lógico. Se puede ver que la apreciación del alumno y del maestro difiere en este aspecto. La observación apoya la opinión del alumno, y sería más acertado concluir que el maestro “a veces” presenta la información a sus alumnos de manera lógica.



**Gráfica 12**



**Gráfica 13**



**Gráfica 14**

Se le preguntó al maestro por medio de la encuesta si “¿el clima que establece en el aula es motivador para sus alumnos?”. El 50% de los maestros encuestados contestó “sí” y el otro 50% contestó “no”.



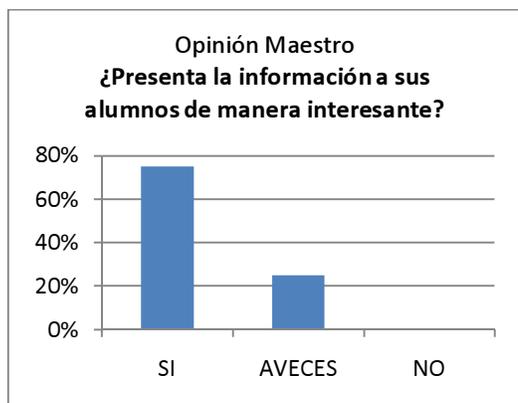
**Gráfica 15**

Adicionalmente se les preguntó al maestro y al alumno si el maestro “¿presenta la información de manera interesante?”. El 75% de los maestros encuestados opinó que “sí” presentan la información a sus alumnos de manera interesante y el 25% contestó que “a veces” presentan la información a sus alumnos de manera interesante. Sin embargo, el 21% de los alumnos encuestados “sí” considera interesante la manera del maestro de presentar la información, el 59% de los alumnos encuestados contestó que “a veces” el maestro presenta la información de manera interesante y el 21% contestó que el maestro “no” presenta la información de manera interesante. Según la observación, el 25% de los maestros “sí” presenta la información de manera interesante, el 25% “a veces” presenta la información de manera interesante y el 50% “no” presenta la información de manera interesante.

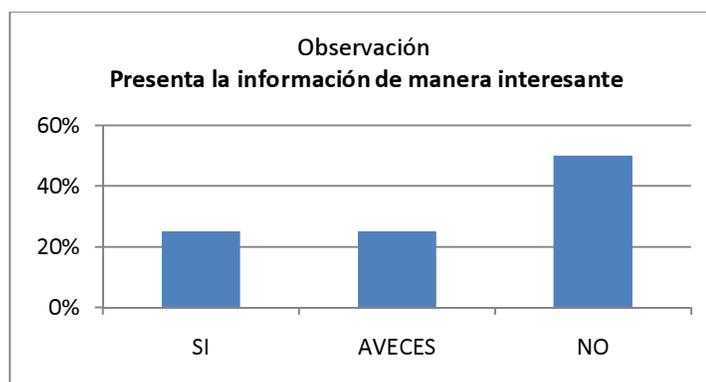
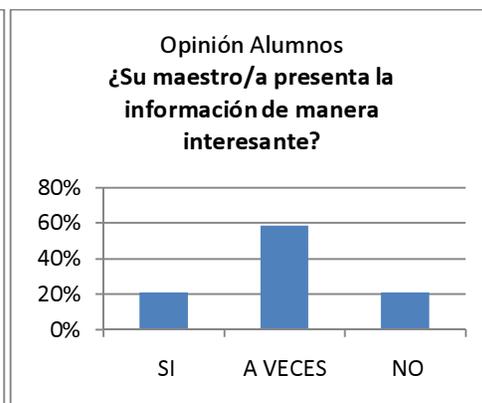
Existe una incongruencia entre la opinión del alumno y del maestro. Nuevamente, la observación apoya la opinión del alumno lo cual indica que el maestro en su mayoría “a veces”

presenta la información de manera interesante y un porcentaje significativo “no” presenta la información a sus alumnos de manera interesante.

**Gráfica 16**



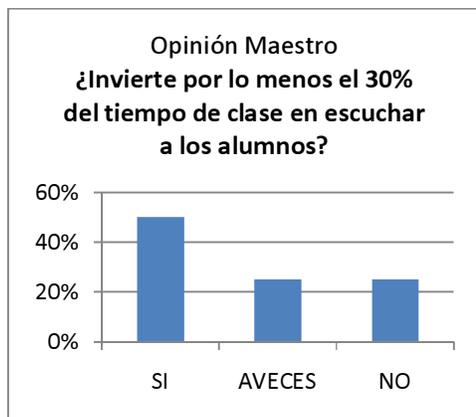
**Gráfica 17**



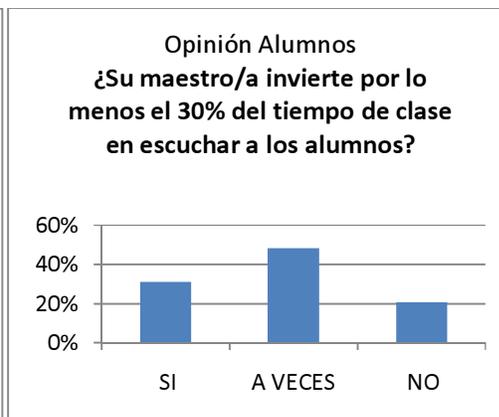
**Gráfica 18**

Se les preguntó a los maestros mediante la encuesta si “¿**invierte por lo menos el 30% por ciento del tiempo de clase en escuchar a los alumnos?**”. El **50%** de los maestros contestó que “sí”, el **25 %** contestó “a veces” y el **25%** contestó que “no.” Los alumnos contestaron que el **31%** de los maestros “sí” invierte al menos el 30% por ciento del tiempo de clase en escucharlos, el **48%** contestó “a veces” y el **21%** contestó que “no”. La opinión del alumno y del maestro difiere y demuestra que los maestros creen que sí escuchan a los alumnos pero los alumnos consideran que el maestro “a veces” los escucha.

Se empieza a notar un patrón en cuanto a la percepción del maestro y del alumno. El maestro generalmente califica más positivo el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en comparación a la apreciación del alumno. La observación, en la mayor parte, apoya la opinión del alumno.

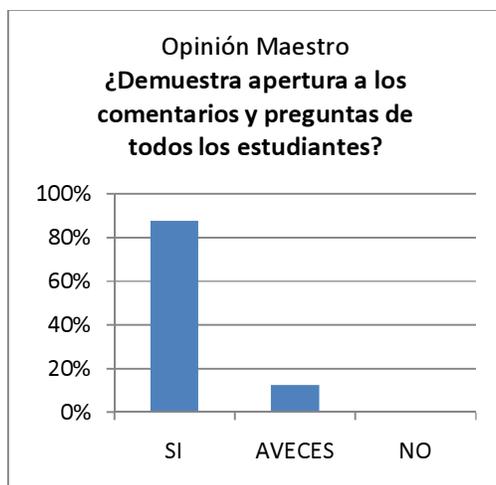


Gráfica 19

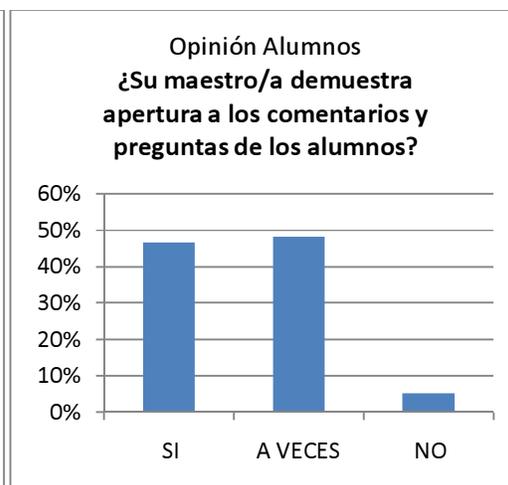


Gráfica 20

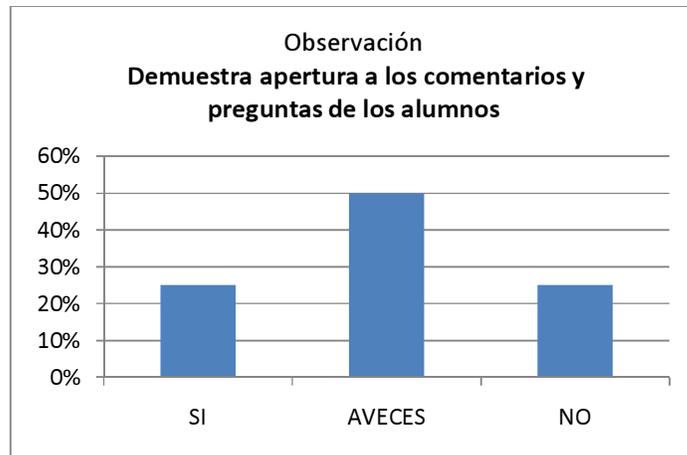
En otra pregunta relacionada al desarrollo metodológico, se les preguntó al maestro y al alumno si el maestro “¿demuestra apertura a los comentarios y preguntas de los alumnos?” El **88%** de los maestros contestó que “si” y el **13%** contestó “a veces”. Sin embargo, el **47%** de los alumnos encuestados contestó que su maestro/a “si” demuestra apertura a sus comentarios y preguntas, el **48%** de los alumnos contestó “a veces” y el **5%** contestó que “no”. Los resultados de la observación coinciden con la apreciación del alumno, ya que sólo un **25%** de los maestros observados demostraron apertura a los comentarios y preguntas de los alumnos, el **50%** “a veces” demostró apertura y el **25%** “no” demostró apertura. Nuevamente, se puede apreciar una incongruencia en la opinión del alumno y del maestro en cuanto al desarrollo metodológico.



Gráfica 21

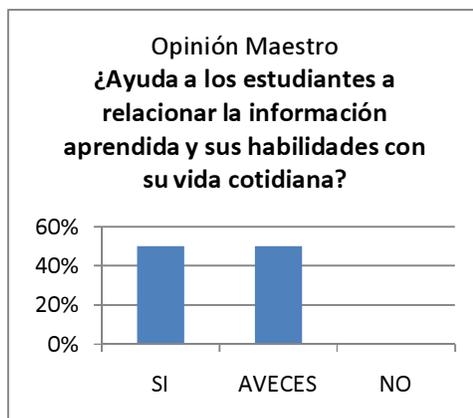


Gráfica 22



**Gráfica 23**

Se le preguntó al maestro si **“¿ayuda a los alumnos a relacionar la información aprendida y sus habilidades con la vida cotidiana?”** (aprendizaje significativo). El **50%** de los maestros contestó que “si” y el otro **50%** contestó que “no”. Se observó que el **25%** de los maestros “si” ayuda a los alumnos a relacionar la información y habilidades aprendidas con su vida cotidiana, el **38%** “a veces” lo hace y el **38%** “no” lo hace. No es de extrañar, entonces, que el alumno no encuentre la lección interesante. Si el maestro no está relacionando la información con las habilidades aprendidas y la vida cotidiana, el alumno rápidamente perderá interés en los contenidos y la información presentada. El alumno debe sentir que existe un propósito en lo que está aprendiendo. Si los maestros, en su mayoría, no comparten los objetivos de aprendizaje y no relacionan la información con el contexto y los conocimientos del alumno, será aún más difícil lograr los objetivos estipulados en el diseño curricular.



**Gráfica 24**



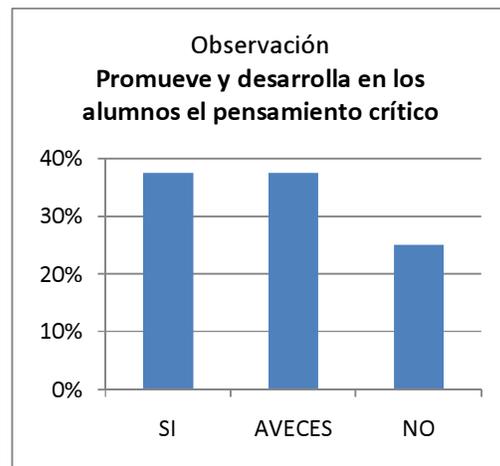
**Gráfica 25**

Para valorar la opinión del maestro y del alumno en cuanto al nivel del pensamiento crítico, se le preguntó al maestro si **“¿consideran que sus prácticas pedagógicas desarrollan**

**el pensamiento crítico (de sus alumnos)?”**. El **75%** de los maestros consideran que sus prácticas pedagógicas “si” contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y el **25%** contestaron que “a veces” sus prácticas pedagógicas desarrollan el pensamiento crítico de sus alumnos. Adicionalmente, se les preguntó a los maestros **“¿si ellos realizan preguntas que requieran del pensamiento crítico?”**. El 100% de los maestros contestó que “si” lo hacen. Se les hizo la misma pregunta a los alumnos y el **52%** de los alumnos encuestados contestó que su maestro “si” hace preguntas que requieren de pensamiento crítico, el **41%** contestó “a veces” y el **7%** contestó “no”. La observación indica que el **38%** de los maestros promueve y desarrolla el pensamiento crítico en los alumnos, el **38%** “a veces” lo promueve y el **25%** “no” lo hace. Se puede concluir que aunque ambos alumnos y maestros coinciden en que el pensamiento crítico es desarrollado en el aula, la apreciación del maestro es siempre mayor a la del alumno.



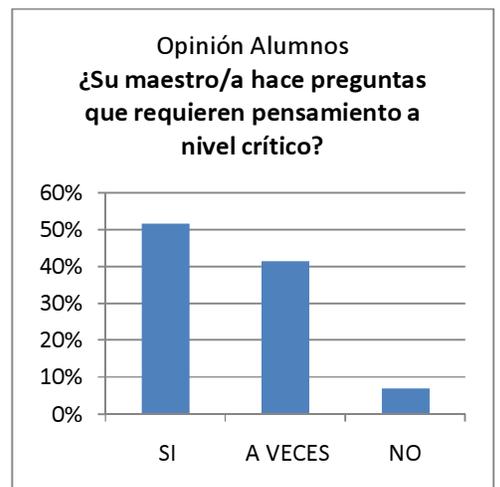
**Grafica 26**



**Grafica 27**

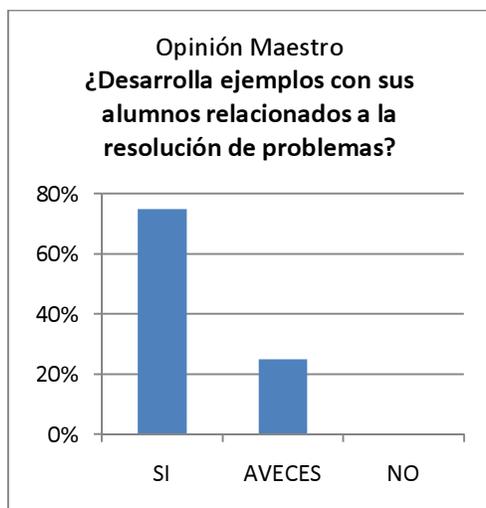


**Gráfica 28**

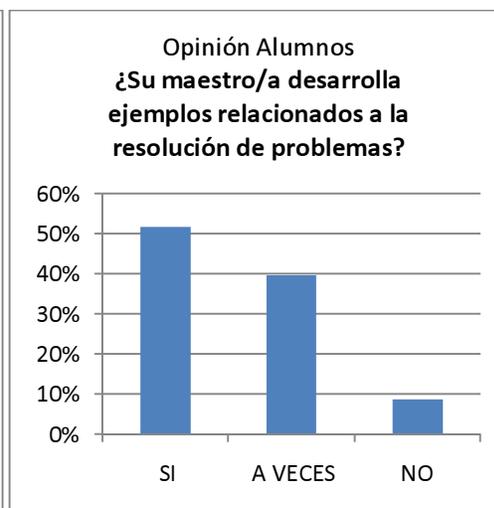


**Gráfica 29**

En otra pregunta relacionada al nivel del pensamiento, se preguntó a maestros y alumnos: “¿desarrolla ejemplos relacionados a la resolución de problemas?”. El 75% de los maestros consideran que “si” desarrollan ejemplos relacionados a la resolución de problemas y el 25% contestó que “a veces” desarrollan ejemplos relacionados a la resolución de problemas. El 52% de los alumnos consideran que el maestro “si” desarrolla ejemplos relacionados a la resolución de problemas, el 40% contestó “a veces” y el 9% contestó que “no” desarrolla ejemplos relacionados a la resolución de problemas.



Gráfica 30



Gráfica 31

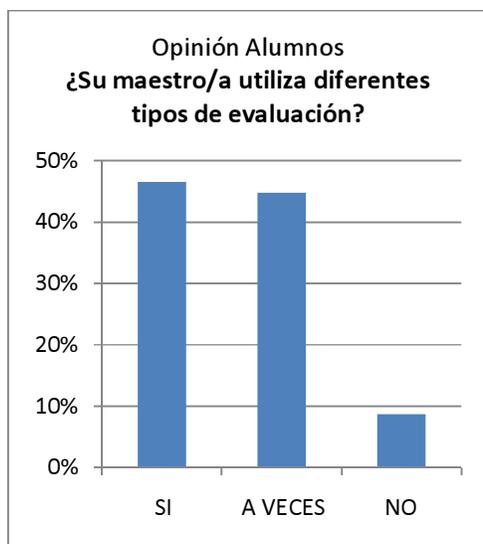
Finalmente, se le preguntó al maestro si “¿reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas para la mejora permanente?”. El 63% de los maestros encuestados contestó “si” y el 38% contestó “a veces”.



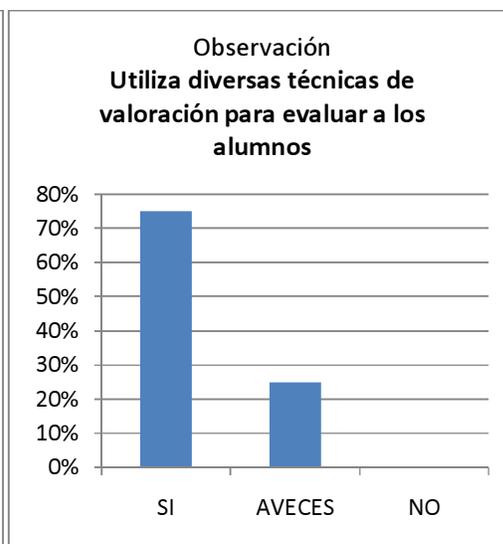
Gráfica 32

#### 4. El Desarrollo Evaluativo

Se les preguntó a los alumnos “¿si el maestro utiliza diferentes tipos de evaluación?”. El 47% contestó “sí”, el 45% contestó “a veces” y el 9% contestó “no”. El 75% de los maestros observados “sí” utiliza diversas técnicas de valoración para evaluar a los alumnos y el 25% de los maestros observados “a veces” utiliza diversas técnicas de valoración para evaluar a los alumnos. Se puede concluir que los maestros, en su mayoría, utilizan diversas técnicas de evaluación.

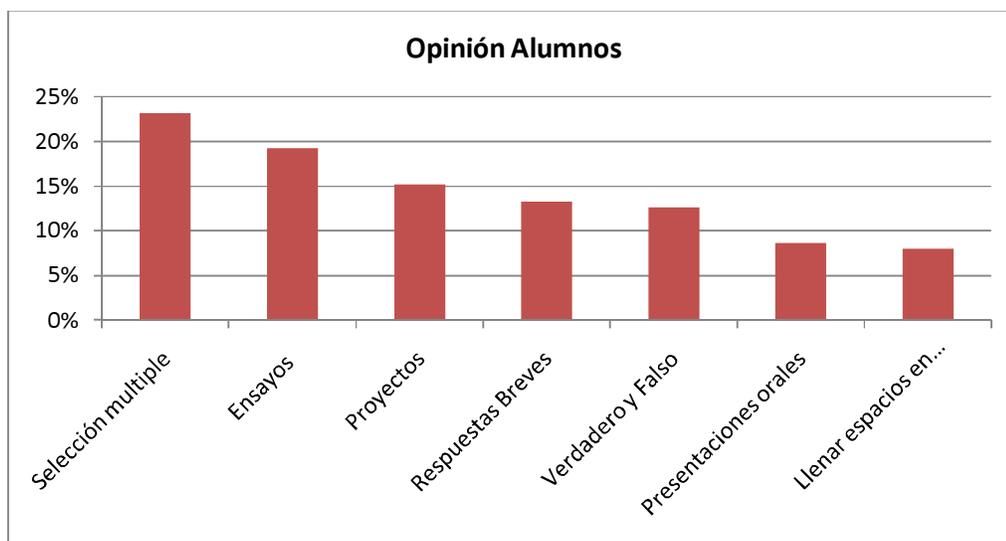


Gráfica 33



Gráfica 34

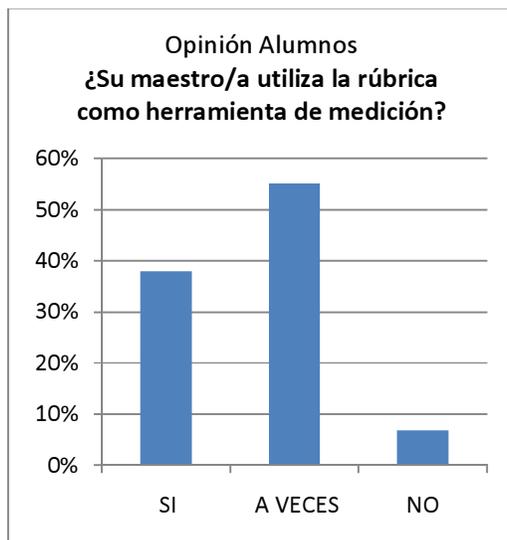
Los alumnos mencionaron en la encuesta como medidas de evaluación más comunes las siguientes: **selección múltiple, ensayos y proyectos.**



Gráfica 35

Adicionalmente, se le preguntó al alumno si “¿el maestro utiliza la rúbrica como herramienta de evaluación?”. El 38% contestó “sí”, el 55% contestó “a veces” y el 7% contestó “no”. Se observó que el 38% de los maestros utiliza la rúbrica como herramienta para evaluar el desempeño del alumno, un 38% “a veces” lo hace y un 25% “no” lo hace. Podemos concluir que la mayoría de los maestros encuestados “a veces” utiliza la rúbrica.

Se incluyó esta pregunta en la encuesta ya que se considera la rúbrica una herramienta de medición muy valiosa. El maestro muchas veces asume que los alumnos saben lo que se espera de ellos. Sin embargo, si el maestro no comparte y especifica los objetivos que se quieren lograr a partir de una evaluación, los alumnos no se desenvolverán de acuerdo a lo esperado de ellos. La rúbrica le permite al maestro transmitir claramente los criterios a evaluar y los objetivos a lograr. La rúbrica se puede utilizar para trabajos escritos, presentaciones orales, proyectos y discusiones evaluadas como el seminario socrático y los debates.



Gráfica 36



Gráfica 37

## 5. El Desarrollo Personal de los Alumnos en la Clase y el Pensamiento Crítico

Para medir el desarrollo personal de los alumnos en la clase se realizaron observaciones estructuradas, observando a tres alumnos en cada aula. Se realizaron ocho observaciones en total, equivalente a 24 alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa. El siguiente cuadro resume los hallazgos del desarrollo personal de los alumnos.

**Tabla 12: Hallazgos con relación al Desarrollo Personal de los Alumnos del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa:**

<b>Indicador</b>	<b>Resultados</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Puntualidad</b>	Se observó que el <b>100%</b> de los alumnos observados fueron puntuales.	La escuela penaliza a aquellos alumnos que no son puntuales, este factor puede incluir favorablemente en la puntualidad del alumno.
<b>Está preparado con los materiales necesarios para trabajar en clase</b>	El 67% si estaba preparado y el 33% no lo estaba.	Se puede apreciar que la mayoría de los alumnos sí están preparados para la clase.
<b>Demuestra interés por la clase</b>	El 33% si lo demuestra y el 67% no lo demuestra	La mayoría de los alumnos no demuestra interés por la clase. Esta condición puede estar relacionada al desarrollo de las prácticas pedagógicas del maestro. La manera en cómo el maestro imparte sus temas está estrechamente relacionada al interés del alumno.
<b>Participa en la clase</b>	El 33% si participa en la clase y el 67% no participa en la clase.	La mayoría de los alumnos observados no participó en la clase. Nuevamente, se denota una falta de interés por la clase.
<b>Interactúa en clase con otros alumnos</b>	El 33% si interactúa en clase con otros alumnos y el 67% no interactúa.	Se denota poca interacción de los alumnos. Esto quiere decir que es probable que el maestro tenga un rol protagónico en el aula, el maestro habla, el alumno escucha y participa poco.
<b>Interactúa en clase con el maestro</b>	El 33% si interactúa en clase con el maestro y el 67% no interactúa.	Nuevamente, existe poca interacción de los alumnos con el maestro. Esto significa que es muy probable que el maestro tenga un rol protagónico en el aula, el maestro habla, el alumno escucha y participa poco.
<b>Aporta experiencias y conocimientos</b>	El 33% de los alumnos aportó experiencias y conocimientos y el 67% no aportó experiencias y conocimientos	Los alumnos en su mayoría, no aportan experiencias y conocimientos. Esto es de esperarse ya que si el alumno no demuestra interés por la clase probablemente no aportará sus ideas.
<b>Hace preguntas esenciales</b>	El 33% de los alumnos hizo preguntas esenciales durante la clase y el 67% no lo hizo.	La mayoría de los alumnos no hace preguntas esenciales. Nuevamente, está relacionado al factor “interés” por la clase.
<b>Se muestra satisfecho con las respuestas del maestro</b>	El 100% de los alumnos observados se mostró satisfecho con las respuestas del maestro.	Al parecer el alumno se resigna a las respuestas del maestro, aceptándolas como la verdad y no las cuestiona. Hay poca discusión y participación en el aula.

Se denota falta de interés y motivación de los alumnos por la clase. Este hallazgo está relacionado a las prácticas pedagógicas del maestro. Se observó en los resultados de la encuesta que los alumnos consideran que la forma del maestro de presentar los temas no es “interesante”. Las estrategias metodológicas de enseñanza influyen en gran manera en la participación del alumno y su involucramiento en el aprendizaje. Al parecer, existe poca

interacción entre el alumno y el maestro y entre los mismos alumnos. Este hallazgo también demuestra que hay poco trabajo colaborativo en el aula. Los alumnos, por lo general, están más motivados cuando trabajan en grupo y en actividades que tengan un significado real para ellos.

El pensamiento crítico está ligado al aprendizaje significativo, lo que indica que el maestro debe prestar más atención y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas si el pensamiento crítico es un objetivo a lograr.

## 6. Los Materiales Curriculares y el Desarrollo del Pensamiento Crítico

Se valoró por medio de las observaciones estructuradas los materiales curriculares en el aula. A continuación un cuadro resumen de los hallazgos:

**Tabla 13: Hallazgos con Relación a los Materiales Curriculares**

<b>Material Curricular de apoyo</b>	<b>Resultados</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Estándares de la asignatura de estudios sociales en inglés</b>	El 100% de los maestros observados cuenta con los estándares de la asignatura que enseña.	La oficina de currículum de la institución revisa periódicamente los estándares a seguir. La revisión se hace según su orden de desarrollo y logro.
<b>Unidad didáctica</b>	El 100% de los maestros observados utiliza este documento	Los maestros utilizan la unidad didáctica como herramienta de planificación.
<b>Mapa curricular</b>	El 100% de los maestros observados utiliza este documento	Los maestros utilizan este documento al finalizar la unidad didáctica.
<b>Guía del maestro</b>	El 100% de los maestros utiliza este documento	Los maestros utilizan la guía como una calendarización de las lecciones y actividades a seguir. Se observó que los objetivos no están escritos en la guía del maestro, sino en la unidad didáctica.
<b>Libro de texto</b>	El 75% de los maestros utiliza el libro de texto y el otro 25% a veces lo utiliza.	Aunque la mayoría de los maestros utiliza un libro de texto como guía para el contenido a enseñar, algunos maestros utilizan fuentes adicionales como el internet y la biblioteca de la institución para apoyar el desarrollo de los contenidos.
<b>Cantidad de materiales por alumno</b>	Es suficiente en el 100% de las aulas observadas.	
<b>Estado general de los materiales</b>	Es satisfactorio en el 100% de las aulas observadas.	

Los resultados de este cuadro indican que el maestro sí cuenta con los materiales necesarios para impartir las lecciones y con los documentos recomendados (unidad didáctica, mapa curricular y guía del maestro) para una planificación adecuada. Se observa que la fortaleza de los maestros de la asignatura de estudios sociales en inglés de la escuela Americana de Tegucigalpa se encuentra en la planificación. Existe una debilidad en las

estrategias metodológicas de enseñanza que está estrechamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico, el cual puede ser apoyado mediante una selección adecuada de los materiales curriculares. Por ejemplo, los libros de texto de los alumnos cuentan con apartados específicos para desarrollar actividades que promueven el pensamiento crítico (comparaciones, causa y efecto, ensayos argumentativos, opiniones, debates, etc.). Las lecturas de obras primarias son también una excelente fuente para brindarle al alumno diferentes puntos de vista. El maestro puede darle mejor utilidad a los recursos que ya tiene, pero no se los da porque no está planificando las estrategias metodológicas de enseñanza.

### C. Hallazgos con Relación a la variable Pensamiento Crítico

En esta etapa de la investigación, se aplicaron los tests de lápiz y papel a la muestra establecida (52 alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa), utilizando la **rúbrica para comentarios o ensayos escritos** como medida de evaluación, con un puntaje de cinco puntos máximo (uno la puntuación más baja y cinco la más alta). (Véase Anexo 7).

El objetivo en este apartado es dar a conocer, mediante estadísticas descriptivas, el desarrollo del pensamiento crítico del alumno de noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa. Se elaboró un cuadro resumen indicando los criterios a evaluar, el nivel alcanzado por los alumnos y las observaciones de cada criterio.

**Tabla 14: Hallazgos con Relación a la Rúbrica Aplicada**

Indicadores a evaluar	Nivel alcanzado por los alumnos	Observaciones
<b>A. Entendimiento del texto:</b> ¿Qué tan bien ha comprendido el estudiante el pensamiento o la idea expresada en el texto?	4	-Buena comprensión del texto. -Referencias y ejemplos pertinentes al texto. -El alumno logra una buena comprensión de las ideas expresadas en el texto.
<b>B. Interpretación del texto</b> ¿Qué tan relevantes son las ideas del estudiante? ¿Ha presentado una opinión con fundamentos?	2	-Interpretación parcial del texto -Las ideas del estudiante son a veces irrelevantes. -Repite y parafrasea mayormente. -El alumno todavía no logra fundamentar una opinión con respecto a las ideas expresadas en el texto.
<b>C. Presentación</b> ¿Qué tan efectivamente ha presentado sus ideas el alumno? ¿Ha integrado ejemplos para apoyar su respuesta?	3	-El argumento es enfocado y desarrollado de manera adecuada. -El alumno logra integrar algunos ejemplos para apoyar sus ideas pero le falta argumentación.
<b>D. Uso del lenguaje</b> ¿Qué tan claro y preciso es el lenguaje utilizado por el alumno?	4	-El lenguaje es claro, variado y preciso.

Una vez recolectada la información y ordenada en una matriz de datos, se procedió a calcular los datos y analizarlos mediante las siguientes estadísticas descriptivas: **distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y medidas de variabilidad:**

1. La **distribución de frecuencias:** Distribución de las puntuaciones de la variable pensamiento crítico.

**Tabla 15: Distribución de frecuencias**

<b>Variable:</b> Pensamiento Crítico			
<b>Categorías</b>	<b>Valores</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
Entendimiento del texto	4	23	44.2
Interpretación del texto	2	22	42.3
Presentación	3	30	57.6
Uso del Lenguaje	4	21	40.3

Poco menos de la mitad, 44%, de los alumnos obtuvo una calificación de “4” con relación a la categoría “entendimiento del texto”, el 42% obtuvo una calificación de “2” con relación a la categoría “interpretación del texto”, y el 40% obtuvo una calificación de “4” con relación a la categoría “uso del lenguaje”. Más de la mitad de los alumnos obtuvo una calificación de “3” con relación a la categoría “presentación”.

2. Las **medidas de tendencia central:** Los valores de las puntuaciones en la distribución.

**Tabla 16: Análisis de las medidas de tendencia central**

<b>Criterio</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Entendimiento del texto	4	4	4
Interpretación del texto	2	2	2
Presentación	3	2	3
Uso del Lenguaje	4	3	4

Los hallazgos revelan que los alumnos lograron la puntuación más alta en los criterios entendimiento del texto y uso del lenguaje. La puntuación más baja se obtuvo en el criterio interpretación del texto. La puntuación más frecuente fue 4. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

Se puede inferir que aunque el alumno logra entender las ideas expresadas en el texto, no logra interpretarlo de manera efectiva. Es decir, la mayoría de los alumnos no puede argumentar o fundamentar sus ideas. La interpretación de algo está estrechamente relacionada con la habilidad para razonar y analizar. Se puede concluir que **el nivel óptimo del desarrollo**

**del pensamiento crítico aun no ha sido alcanzado por los alumnos.** Esto no quiere decir que los alumnos no son capaces de razonar, analizar, hacer comparaciones o resolver problemas; sino que su nivel de desarrollo cognitivo aun está siendo desarrollado y hay espacio para mejorar.

3. Las **medidas de variabilidad:** La dispersión de las puntuaciones en la escala de medición.

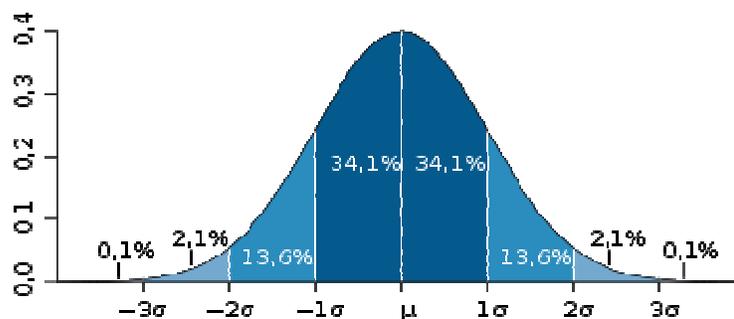
**Medidas de variabilidad:**

<p><b>Variable: pensamiento crítico</b></p> <p>Desviación estándar: 1</p> <p>Puntuación más alta observada: 4</p> <p>Puntuación más baja observada: 2</p> <p>Rango: 2</p>
---

Se observa que el rango es de apenas “2” lo cual indica que la dispersión de los datos es baja. La desviación estándar se calculó siguiendo la siguiente fórmula de la **varianza muestral** ya que se calculó en base a una *muestra* de la población:

$$S^2_X = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n - 1}$$

Indica que entre la media (3.5) existe una desviación estándar de 1. Es decir, el 68% de las puntuaciones de los alumnos están 1 punto más arriba (4.5) o un punto más abajo (2.5). Es decir, en promedio, las puntuaciones de los alumnos se desvían de la media en 1. Este resultado apoya el hecho que la dispersión de los datos es baja.



El análisis estadístico se presenta con el fin de lograr un mejor entendimiento de la variable **Pensamiento Crítico**, que es la generadora de este estudio. Se diseminará los resultados obtenidos a los directivos, coordinadores y maestros de estudios sociales de la Escuela Americana de Tegucigalpa con el fin de dar una mirada a la realidad del diseño y desarrollo curricular en el marco del pensamiento crítico.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

En este apartado se espera dar un resumen de los hallazgos con relación a las variables que enmarcaron el estudio: diseño curricular, desarrollo curricular y pensamiento crítico. Se espera dar respuesta a las preguntas de investigación que resultaron de los objetivos de la investigación.

### De la variable Diseño Curricular

- El currículum de estudios sociales en inglés de la Escuela Americana de Tegucigalpa responde a la teoría curricular **tecnológica-tradicional**.
- El currículum de estudios sociales en inglés de la Escuela Americana de Tegucigalpa es un currículum **basado en estándares**.
- Los estándares de la asignatura de estudios sociales en inglés de la Escuela Americana de Tegucigalpa son muy amplios en su estructura y contenido. Los estándares y los indicadores establecidos son bastante complejos. No le proporcionan al maestro una idea clara de lo que se quiere lograr *en el marco de las habilidades*.
- **El currículum de estudios sociales en inglés de la Escuela Americana de Tegucigalpa valora la inclusión del pensamiento crítico como teoría y objetivo.**
- El énfasis del documento ‘unidad didáctica’ de la Escuela Americana de Tegucigalpa está en la *planificación* de los contenidos. La unidad didáctica no establece las estrategias metodológicas que el maestro debe planificar para alcanzar los objetivos del diseño curricular. Se considera este hallazgo una debilidad del documento.
- El documento mapa curricular de la Escuela Americana de Tegucigalpa es una herramienta de trabajo muy útil para el maestro ya que sí orienta las prácticas pedagógicas del maestro, permitiéndole una mejor planificación y organización de las estrategias metodológicas de enseñanza. Sin embargo, el documento es utilizado como fórmula o requisito administrativo, y no en el contexto y necesidades del alumno. El diseño del documento es adecuado siempre y cuando el maestro lo utilice como una medida de *reflexión* sobre su práctica y no sólo como una exigencia administrativa.
- El diseño curricular presenta una alineación adecuada entre los estándares, la unidad didáctica y el mapa curricular. No obstante, el hecho de estar debidamente alineados, no necesariamente indica que exista una convenida utilización de los mismos.

### **De la variable Desarrollo Curricular**

- Se puede concluir que en cuanto a la organización, planificación y evaluación, el maestro y el alumno coinciden en sus apreciaciones. Sin embargo, en cuanto a las estrategias de intervención (apertura del maestro y presentación de los temas), existe una brecha entre las opiniones del maestro y las de los alumnos. La observación apoya la opinión del alumno en la mayoría de las preguntas realizadas mediante la encuesta. La observación indica que el maestro hace más énfasis en la planificación del contenido que en la planificación de las estrategias metodológicas de enseñanza.
- Se observó falta de interés y de participación por parte del alumno en el aula. Este hallazgo puede estar relacionado al hecho que los alumnos, en su mayoría, no encuentran interesante la forma en que el maestro presenta los temas de enseñanza. Adicionalmente, se observó que el maestro no está compartiendo los objetivos de enseñanza con sus alumnos. El maestro planifica los objetivos en la unidad didáctica pero no los comparte con el alumno. Existe una separación entre la planificación del maestro y las necesidades del alumno y el contexto del aula.
- El maestro no está reflexionando sobre sus prácticas pedagógicas, sino que su **énfasis es en la planificación del contenido establecido en el currículum de estudios sociales en inglés. Es decir, las intervenciones didácticas no juegan un papel primordial para el maestro.** Esto no es necesariamente culpa del maestro ya que puede ser debido a que el mismo no ha sido capacitado en esta práctica. La institución debe orientar al maestro en la interpretación y aplicación de los documentos del diseño curricular para que sean comprendidos con una mayor flexibilidad, resultando en una mejora del desarrollo curricular mediante las prácticas pedagógicas.
- Existe una debilidad en el desarrollo curricular debido a que la unidad didáctica no refiere a las estrategias metodológicas. La mayoría de los maestros de la asignatura de estudios sociales en inglés no tiene preparación pedagógica y, con mayor razón, la institución debe brindarles un documento que les permita planificar las estrategias metodológicas de enseñanza.
- **El desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés es un desarrollo de contenidos y no de habilidades.**
- **Los maestros en su mayoría no propician mediante sus prácticas pedagógicas el desarrollo del pensamiento crítico.**

### **De la variable Pensamiento Crítico**

- El pensamiento crítico **es un proceso y una habilidad adquirida**. Le permite a la persona tomar decisiones más acertadas en todos los aspectos de su vida.
- El aprendizaje debe ser significativo y motivador para el alumno para que éste pueda relacionar la información nueva con la anterior. Los maestros deben utilizar estrategias de enseñanza que sean orientadas a un aprendizaje *significativo* y que incentive el pensamiento crítico.
- Solamente el 33% de los alumnos observados realizó preguntas esenciales durante la clase.
- Los alumnos lograron la puntuación más alta (4) en los criterios “entendimiento del texto” y “uso del lenguaje”. La puntuación más baja (2) se obtuvo en el criterio “interpretación del texto”. Aunque el alumno logra entender las ideas expresadas en el texto, no logra interpretarlo adecuadamente.
- La mayoría de los alumnos (60%) no puede argumentar o fundamentar sus ideas.
- **Los alumnos de noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa aún no han alcanzado un nivel elevado de pensamiento crítico. Sus ideas no son tan relevantes como pudieran ser y sus fundamentos deben ser fortalecidos.**
- **Lo que dicta el diseño curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés con relación al pensamiento crítico no es llevado a la práctica.**

## **Recomendaciones**

Se espera que estas recomendaciones sean de utilidad para los maestros y la coordinación del departamento de estudios sociales en inglés de la Escuela Americana de Tegucigalpa, así como para el personal administrativo de la institución y para aquellas personas que tengan interés en el desarrollo del pensamiento crítico como producto del currículum en el aula.

### **De la variable Diseño Curricular**

- **El currículum de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa debe ser más específico.** Los estándares son muy amplios y se prestan para que el maestro tenga dificultad al interpretarlos. Los estándares y los indicadores deben ser más específicos y fáciles de interpretar. La revisión del currículum debe ser realizada por los maestros de estudios sociales de noveno grado, el coordinador del departamento de estudios sociales, el coordinador curricular y el director de secundaria en un esfuerzo compartido y con el mismo objetivo en mente.
- **El currículum de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa debe incluir el desarrollo del pensamiento crítico en el marco de las habilidades.** El currículum actual no hace énfasis en cuáles son las habilidades específicas que los alumnos deben desarrollar como *producto* del currículum. Las habilidades que se espera que los alumnos logren están implícitas en los indicadores de cada estándar pero no quedan claras. Las habilidades deseadas en los alumnos pueden detallarse como un anexo al currículum o como parte de los indicadores que forman el mismo.
- **El mapa curricular debe ser utilizado como una herramienta para reflexión de la práctica pedagógica.** Actualmente el mapa curricular se elabora como un requisito que se debe presentar mes a mes y no como herramienta de trabajo. Es muy común que en la Escuela Americana de Tegucigalpa el maestro utilice el mismo mapa curricular año tras año. El maestro debe planificar sus unidades didácticas a raíz de las observaciones y modificaciones que realiza en el mapa curricular. Se debería proporcionar un entrenamiento a los maestros de estudios sociales en cuanto al uso y desarrollo del mapa curricular ya que es una excelente herramienta de trabajo si se utiliza correctamente.
- **Utilizar múltiples textos.** El libro de texto puede ser muy útil como guía para el maestro. Sin embargo, utilizar solamente un libro de texto limita al alumno a un punto de vista único. Se debe exponer al alumno a escritos de múltiples puntos de vista para que puedan comparar, analizar y argumentar.

- **Darle sentido al contenido.** No podemos enseñarles historia a los alumnos, aislando los hechos de los valores. La historia no se debe enseñar de forma aislada, como una serie de eventos que no tienen relación o repercusión unos con otros. Debemos hacerle a nuestros alumnos las siguientes preguntas: ¿cuál fue el efecto de este evento?, ¿cómo se relaciona con este otro que hemos aprendido?, ¿cómo sería el mundo hoy si los acontecimientos de la historia hubieran sido diferentes? ¿cuáles son las ventajas y desventajas de este acontecimiento? Este tipo de preguntas esenciales enmarcan la teoría y los valores en una misma.

### **De las variables Desarrollo Curricular y Pensamiento Crítico**

A continuación se hacen algunas recomendaciones para incentivar el pensamiento crítico como producto del desarrollo curricular mediante las prácticas pedagógicas. Adicionalmente, se espera que siguiendo estas recomendaciones se logre un aprendizaje más significativo.

- **Hacer preguntas esenciales a los alumnos.** Si las preguntas hechas en clase despiertan la curiosidad del alumno y tienen relevancia en su vida diaria, contribuirán a una mayor comprensión de lo que se está enseñando.
- **Al inicio de la clase hacer pruebas cortas y ejercicios de conocimientos previos para despertar el interés del alumno.** Este ejercicio puede servir como un “calentamiento mental” que le ayuda al alumno a identificar el tema inmediatamente, repasar sus notas y vincular lo que ya se ha aprendido con los conceptos nuevos.
- **El maestro debe hablar menos para que los alumnos tengan más oportunidad de expresarse.** El maestro debe procurar ser un facilitador, guiando el desarrollo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando ser el poseedor de la verdad y de la última palabra. Si el maestro logra que sus estudiantes hablen más, serán ellos los que estarán pensando sobre el contenido y desarrollando una mayor comprensión. El alumno pierde el interés a medida que el discurso del maestro se hace muy largo. Es recomendable que el maestro no hable más del 30% del tiempo de clase y cada diez minutos le brinde una oportunidad a los alumnos de retroalimentación en forma individual o trabajo colaborativo. Para lograrlo, **el maestro debe planificar estrategias metodológicas que sitúen a los alumnos como protagonistas.**
- **Utilice el método socrático.** Este método continúa siendo muy efectivo siempre y cuando el maestro elabore preguntas que requieran de un pensamiento más elevado (analizar, comparar, evaluar) y no de una simple repetición de lo que está escrito en algún texto.

- **Brindarle al alumno oportunidades de escritura que inciten el pensamiento crítico.** Utilizar palabras claves como *comparación y contraste, defienda su posición, con qué opinión está más de acuerdo*, etc., le ayudará al alumno a formar criterio y no solo a repetir información.
- **Utilizar la rúbrica como herramienta de evaluación.** Esta herramienta debería ser empleada no sólo para trabajos escritos sino también para proyectos y discusiones evaluadas. El maestro muchas veces asume que el alumno sabe lo que se espera de él/ella. Al utilizar una rúbrica se reduce esta brecha.
- **Planificar trabajos colaborativos que requieran de la interacción de los alumnos.** El maestro debe guiar y facilitar el proceso, permitiéndole a los alumnos ser autónomos, creativos y reflexivos. El alumno aprende mejor cuando tiene oportunidades para expresar sus ideas y reflexionar sobre las ideas de los demás. Los trabajos colaborativos (con objetivos claros de los estándares que se quieren lograr a través de ellos) son un medio muy eficaz para la resolución de problemas, el análisis y el pensamiento creativo.
- **Brindar oportunidades para utilizar la tecnología** como herramienta para hacer que el aprendizaje sea más interesante y cautivador para los alumnos. Los videos, grabaciones, el internet, y otros medios audio-visuales le permiten al alumno un aprendizaje más completo.

“El alumno no es un bote vacío que se debe llenar, sino un fuego que se debe encender.”<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Expresado por David Konzevic en una conferencia impartida a los alumnos y maestros de la Escuela Americana de Tegucigalpa en mayo del 2008. El señor Konzevic reside en México y es presidente y director general de “Konzevic y Asociados”, una empresa internacional de conferencias y consultorías en estrategias de globalización, economía y finanzas.

## REFERENCIAS

- Addine, F., “y otros”. (2000). *Diseño curricular*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño: Cuba.
- Anderson, N. (2010). *Governors, State School Superintendents Propose Common Academic Standards*. Recuperado el 11 de abril de 2010, de <http://www.cbsnews.com/stories/2010/03/10/politics/washingtonpost/main6285137.shtml>
- Angulo, J.F. y Blanco, N. (2000). *Teoría y desarrollo del currículum*. (2ª. ed.). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Angulo, L. y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículum. *Revista Venezolana de Educación*. 9., 29. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (1990). *Introducción al currículum. Enfoques curriculares y modelos de planificación del currículum*. Costa Rica: UNED.
- Coello, D. (2008). Reformas educativas, currículum y docentes: Entre la homogeneidad del discurso y la heterogeneidad de la práctica. En *Problemas educativos en la sociedad contemporánea*. Litografía López: Honduras.
- Coll, C. (1989). *Cuadernos de pedagogía*. España: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Escuela Americana de Tegucigalpa. *Página web*. Recuperado el 20 de enero de 2008, de [www.amschool.org](http://www.amschool.org)
- Facione, P. (1990). *Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa*. Recuperado el 20 de abril de 2007, de <http://www.insightassessment.com/articles.html>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado el 22 de abril de 2007, de [www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php](http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php)
- Ferrada, D. (2002). *La Teoría comunicativa de la educación: confluencia de los pensamientos de Freire y Habermas*. Universidad del Valle: Colombia.
- Ferrer, G. (2007). *Aspectos del currículum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. Recuperado el 4 de mayo de 2010, de <http://www.grade.org.pe/download/pubs/FerrerAspectos%20Currículum.PDF>

- Fowler, B. (2005). *La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico*. Recuperado el 25 de abril de 2007, de [www.eduteka.org/PensamientoCriticoAula.php](http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoAula.php)
- Franklin, B. y Johnson, C. (2006). *Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950*. Recuperado el 3 de mayo de 2010, de <http://www.ugr.es/%7Erecfpro/rev102ART1.pdf>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gadino, A. (2005). *La construcción del pensamiento reflexivo*. (3ª. ed.). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Haskins, G.R. (2006). *A Practical Guide to Critical Thinking*. Recuperado el 21 de abril de 2008, de [www.skeptical.com/essays/haskins.pdf](http://www.skeptical.com/essays/haskins.pdf)
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Recuperado el 24 de abril de 2008, de <http://www.sep.ucr.ac.cr/GESTION/PENSAM1.PDF>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4a ed.) México: Mc Graw Hill.
- Herrera, A. (2002). *¿Qué es el pensamiento crítico?* Recuperado el 12 de junio de 2008, de <http://www.filosoficas.unam.mx/~Modus/MP2/mp2alex.htm>
- Huitt, W. (1999). *El pensamiento crítico*. Recuperado el 11 de enero de 2008, de [www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/uso.pdf](http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/uso.pdf).
- Kemmis, S. (1988). *Hacia el restablecimiento del debate y de la teoría de la educación*. España: Morata.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. (5ª. ed.). España: Pearson.
- Paul, R. y Elder, L. (2002). *La mini guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Recuperado el 25 de abril de 2008, de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.
- Pérez Gómez, A. (1997). *Socialización y educación en la época postmoderna: Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México, DF: Editorial Trillas.

- Ruiz Ruiz, J.M. (1996). *Teoría del currículo: Diseño y desarrollo curricular*. España: Universitas.
- Sacristán, J.G. (1998). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. (7ª. ed.). España: Ediciones Morata.
- Sanchez-Rivas, E. (2004). *Despiece del currículo del sistema educativo español*. Recuperado el 9 de febrero de 2008, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/368Sanchez.PDF>.
- Savich, C. (2008), *Improving Critical Thinking Skills in History*. Recuperado el 11 de diciembre de 2008, de [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail).
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. (2a. ed.). España: Ediciones Morata.
- Torres, C. (1983). *La praxis educativa de Paulo Freire*. México: Guernica.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Universidad Estatal de Pennsylvania. (1990). *Pensamiento crítico: una declaración del consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa*. Recuperado el 20 de abril de 2007, de <http://www.insightassessment.com/articles.html>.
- Wiggins, G., Mc. Tighe, J. (2007, Mayo 8). Put Understanding First. *Educational Leadership*, 65, 36-41.

# **ANEXOS**

## **Anexo 1: Estándares de aprendizaje de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa.<sup>27</sup>**

### **ESTANDAR 1**

#### **DEMOSTRAR COMPRESION DE LOS PATRONES DE CAMBIO EN LA HISTORIA QUE AFECTAN A LAS PERSONAS, LUGARES Y EVENTOS.**

(Tiempo, continuidad y cambio).

- a. Utilizar conceptos como cronología, causales y conflictos que expliquen los cambios dentro de una sociedad (ej.: rituales religiosos, gobiernos, desarrollo de los sistemas de comunicación, etc.)
- b. Identificar y evaluar cambios a largo plazo, las causas que los motivaron y los patrones que se repiten a través de la historia.
- c. Realizar comparaciones alternas de los modelos que organizan la historia en periodos.
- d. Analizar la documentación histórica cuantitativa.
- e. Examinar los recursos históricos desde diferentes puntos de vista, contextos, prejuicios (incluyendo raza y genero), distorsiones y propaganda.
- f. Analizar el impacto de la revolución en la política, la economía y las sociedades.
- g. Explicar cómo los ideales y las instituciones que apoyan los conceptos de libertad, igualdad, justicia y ciudadanía han cambiado a través del tiempo y de una sociedad a otra.

### **ESTANDAR 2**

#### **DEMOSTRAR COMPRESION DE LA INTERACCION ENTRE LAS SOCIEDADES, INCLUYENDO EL COMERCIO, LOS SISTEMAS INTERCAMBIARIOS INTERNACIONALES, LAS GUERRAS Y LA DIPLOMACIA, (CONEXIONES GLOBALES).**

- a. Evaluar los conceptos que conciernen las disparidades históricas y contemporáneas entre lo que es ideal y realidad.
- b. Evaluar varios ejemplos en la historia sobre los conflictos y sus efectos.
- c. Analizar como la cooperación o el conflicto influyen en el desarrollo y el control político, económico y entidades sociales.
- d. Evaluar cómo afectan los conflictos políticos en la unidad nacional
- e. Analizar las diferentes formas en las que el comercio ha contribuido a crear enlaces y conflictos en y entre las sociedades seleccionadas para estudio.
- f. Evaluar las relaciones entre los sistemas políticos y la creación de alianzas multinacionales.
- g. Describir diferentes tipos de poderíos mundiales (ej., militares, corporativos y religiosos).

### **ESTANDAR 3**

#### **DEMOSTRAR COMPRESION DE LA GEOGRAFIA Y DEMOGRAFIA Y COMO ESTAS INFLUYEN Y SON INFLUENCIADAS POR LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD (PERSONAS, LUGARES Y ENTORNOS).**

- a. Explicar como el entorno físico contribuye al desarrollo de diferentes identidades culturales.
- b. Usar modelos para explicar la relación entre los poblados y los diferentes tipos de comercio
- c. Explicar cómo los factores sociales, culturales y económicos ayudan a formar las características de los diferentes lugares y regiones.
- d. Evaluar el impacto de la migración en las sociedades humanas.
- e. Evaluar la influencia reciproca entre la historia y la geografía en una región.

---

<sup>27</sup> Traducción del inglés al español – propia.

#### **ESTANDAR 4**

##### **DEMOSTRAR COMPRESION DE LA DIVERSIDAD DE LAS DISTINTAS SOCIEDADES Y LOS CAMBIOS A QUE ESTAN SUJETAS A TRAVES DEL TIEMPO (CULTURA).**

- a. Analizar los recursos y las características de los diferentes movimientos culturales, religiosos y sociales.
- b. Comparar el desarrollo de las filosofías y ciencias greco-romanas con los orígenes del judaísmo, cristianismo e Islam en cuanto al impacto cultural moderno.
- c. Describir la tensión que existe entre los orígenes de las dos tradiciones intelectuales de oriente; el monoteísmo del Oriente Medio y las ciencias y filosofías griegas.
- d. Examinar las diferentes teorías religiosas.
- e. Explicar los orígenes y difusión de la ciencia moderna, su desarrollo intelectual y los eventos que han llevado a debilitar en algunos la credibilidad y confianza en la ciencia.
- f. Examinar modelos del sincretismo, aculturación, y asimilación dentro del contexto de sistemas culturales y de fe.
- g. Evaluar las dimensiones religiosas (credos, códigos de comportamiento, rituales, comunidad) de grupos no-religiosos como las comunas, el patriotismo, el activismo, el consumismo.
- h. Ilustrar como el arte, la literatura y las costumbres tradicionales influyen y son influenciadas por la sociedad.

#### **ESTANDAR 5**

##### **DEMOSTRAR COMPRESION DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN LA RELACION DE UNO MISMO CON LA SOCIEDAD A TRAVES DE LA INTERACCION CON COLECTIVIDADES E INSTITUCIONES.**

- a. Analizar como las circunstancias sociológicas de un individuo tales como el nivel social, la etnicidad y la herencia influyen en la percepción del mundo que le rodea.
  - b. Analizar la socialización de los individuos por grupos, organizaciones e instituciones.
  - c. Demostrar comprensión de cómo y por que las culturas reflejan y refuerzan ideas opuestas de género (ej., duro y suave, fuerte y débil, “sol y luna”).
- d. Explicar por qué las definiciones culturales de identidad de género persisten y se resisten al cambio.

#### **ESTANDAR 6**

##### **DEMOSTRAR COMPRESION DE LA RELACION ENTRE LAS NECESIDADES Y DERECHOS DE LA PERSONA Y EL PODER LEGITIMO O ILEGITIMO DE CREAR SISTEMAS DE GOBIERNO Y POSICIONES DE AUTORIDAD (PODER, AUTORIDAD Y GOBIERNO /IDEALES Y PRACTICAS CIVICAS).**

- a. Describir los límites de la socialización y el poder de elección del individuo.
- b. Analizar cómo y por que los gobiernos distribuyen los beneficios y las tareas.
- c. Analizar como las condiciones sociales, económicas y políticas contribuyen a establecer y preservar los gobiernos.
- d. Evaluar situaciones que se refieren a la distribución de los poderes y responsabilidades dentro de los gobiernos nacionales.
- e. Describir las responsabilidades principales de los gobiernos al dictaminar políticas domesticas y externas.
- f. Explicar cómo la opinión pública afecta la política.
- g. Explicar los orígenes de los sistemas políticos contemporáneos (socialismo, comunismo, fascismo, etc.).
- h. Evaluar las ventajas y desventajas de medios alternos para lograr objetivos políticos específicos.
- i. Explicar la importancia de compartir creencias políticas y cívicas y valores de prosperidad económica para la preservación de la democracia constitucional.

- j. Evaluar el papel del voluntariado y de grupos organizados en la sociedad y su relación con el funcionamiento del gobierno y la milicia.
- k. Analizar el rol de la ley en los sistemas políticos.
- l. Evaluar como los medios comunican, dan forma y controlan las ideas de la vida política.
- m. Evaluar las funciones, responsabilidades, y los retos de los líderes de los gobiernos y los servidores públicos.

#### **ESTANDAR 7**

#### **DEMOSTRAR COMPRENSIÓN DE COMO LA ORGANIZACIÓN, PRODUCCIÓN, DISTRIBUCIÓN Y CONSUMISMO DE LOS BIENES Y SERVICIOS DEPENDEN DE FACTORES GEOGRÁFICOS Y HUMANOS (PRODUCCIÓN, DISTRIBUCIÓN Y CONSUMISMO).**

- a. Describir conceptos económicos básicos.
- b. Explicar patrones comerciales de tiempos antiguos al presente en relación con el intercambio entre culturas.
- c. Analizar formas en el cual el comercio ha contribuido al cambio económico en sociedades y civilizaciones seleccionadas.
- d. Analizar la relación entre la actividad económica y los patrones de comercio y la migración.
- e. Analizar y evaluar situaciones económicas desde un punto de vista geográfico.
- f. Describir influencias reciprocas de cambios en el transporte y la comunicación así como cambios en las actividades de económicas y comerciales.

#### **ESTANDAR 8**

#### **DEMOSTRAR COMPRENSION DE CÓMO LAS SOCIEDADES INFLUYEN Y A SU VEZ SON INFLUENCIADAS POR EL DESARROLLO CIENTIFICO Y TECNOLOGICO. (CIENCIA, TECNOLOGIA Y SOCIEDAD).**

- a. Evaluar las diferentes definiciones del término tecnología.
- b. Explicar el por qué diferentes grupos socio-económicos dentro de una cultura reaccionan en forma diferente a la innovación tecnológica.
- c. Analizar los efectos de la tecnología en la difusión de la cultura y la preservación de la identidad cultural.
- d. Describir influencias históricas y actuales de la ciencia moderna en la innovación tecnológica.
- e. Explicar si la confiabilidad en la ciencia moderna se está fortaleciendo o debilitando.
- f. Realizar estudio del principio contenido en la innovación tecnológica y la investigación científica comercial y militar y demostrar comprensión de las implicaciones como resultado de su aplicación.
- g. Evaluar las causas y las consecuencias de la difusión del proceso auto catalítico de la innovación tecnológica.
- h. Analizar las instancias en las cuales las condiciones económicas han influenciado y son influenciadas por el desarrollo tecnológico y científico.
- i. Explicar el rol y los efectos de la tecnología y la ciencia en el uso y la adquisición de recursos.

**Nota:** Los estándares anteriores se basan en “**Los Diez Temas de Estudios Sociales**” de **Expectations of Excellence** (**Expectativas de Excelencia**) desarrollada por el Consejo Nacional para Estudios Sociales. Los temas integrados fueron escogidos en vez de usar estándares diferentes para cada asignatura (Historia, Geografía, etc.) para que un sólo grupo de estándares se aplique a todas las divisiones de la Escuela Americana.

## Anexo 2: Unidad Didáctica

**ASIGNATURA:**

**GRADO:**

**MAESTRO/A:**

**PARCIAL:    UNIDAD:                    SEMANA(S) A CUBRIR:**

**TEMA:**

---

---

**DESCRIPCION:**

---

---

---

**ESTANDARES:** Por favor referirse a:

---

---

---

**OBJETIVOS A LOGRAR:** Al final de esta unidad el alumno podrá:

---

---

---

---

**METODOS DE EVALUACION:**

---

---

---

---

**MATERIALES DE APOYO:**

---

---

### Anexo 3: Mapa Curricular

Maestro	
Grado y Asignatura	
Año Escolar	

	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Estándares					
Evaluación					
Preguntas Esenciales					
Habilidades					
Contenido					
Estrategias de Enseñanza					
Reflexiones					

## Anexo 4: Encuesta al Maestro

### ENCUESTA

#### I. DATOS GENERALES:

Nombre del docente \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_

Materia que enseña \_\_\_\_\_ Sexo: Masc. \_\_\_\_ Fem. \_\_\_\_

Años que tiene como docente \_\_\_\_\_ Nivel de Estudios \_\_\_\_\_

Años en la institución \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

**Instrucciones: Marque con una X la respuesta con la que más se identifica.**

#### SALON DE CLASE

¿Tiene el salón de clase organizado?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

#### PLANIFICACION

¿Sus prácticas pedagógicas siguen una planificación previamente establecida?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

#### CONTENIDO

¿El contenido de las lecciones está de acuerdo con los estándares establecidos en el currículum de estudios sociales?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

#### ESTRATEGIAS DE INTERVENCION

¿Demuestra apertura a los comentarios y preguntas de todos los estudiantes?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Invierte por lo menos el 30% del tiempo de clase en escuchar a los alumnos?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Presenta la información a sus alumnos de manera lógica?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Presenta la información a sus alumnos de manera interesante?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Presenta los recursos de apoyo a sus prácticas pedagógicas de manera que incentiven el pensamiento?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Hace preguntas que requieren pensamiento a nivel literal?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Hace preguntas que requieren pensamiento a nivel inferencial?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Hace preguntas que requieren pensamiento a nivel crítico?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Desarrolla ejemplos con sus alumnos relacionados a la resolución de problemas?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Ayuda a los alumnos a relacionar la información aprendida y sus habilidades con otras asignaturas?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Ayuda a los alumnos a relacionar la información aprendida y sus habilidades con su vida cotidiana?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Ayuda a los alumnos a entender el porqué de lo que están aprendiendo?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Comparte experiencias de sus prácticas pedagógicas con otros maestros acerca de cómo aprenden los alumnos más eficientemente?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿El clima que usted establece en el aula es motivador para sus alumnos?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas para la mejora permanente?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Atiende a las necesidades individuales de los alumnos?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Considera que sus prácticas pedagógicas desarrollan el pensamiento crítico de sus alumnos?

SI \_\_\_\_ A VECES \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿Qué actividades específicas (estrategias didácticas) realiza para promover el pensamiento crítico en sus alumnos? \_\_\_\_\_

---

---

---

**MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO**

## Anexo 5: Encuesta al Alumno

### ENCUESTA

#### I. DATOS GENERALES:

Institución \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_ Sexo: Masc. \_\_\_\_ Fem. \_\_\_\_  
 Fecha \_\_\_\_\_

**Instrucciones: Marque con una X la respuesta con la que más se identifica.**

	SI	A VECES	NO
1. ¿Su maestro/a tiene el salón de clase organizado?			
2. ¿Su maestro/a tiene dominio del tema que enseña?			
3. ¿Su maestro/a demuestra interés por el tema que enseña?			
4. ¿Su maestro/a invierte por lo menos el 30% del tiempo de clase en escuchar a los alumnos?			
5. ¿Su maestro/a demuestra apertura a los comentarios y preguntas de los alumnos?			
6. ¿Su maestro/a presenta la información de manera lógica?			
7. ¿Su maestro/a presenta la información de manera interesante?			
8. ¿Su maestro/a hace preguntas que requieren pensamiento a nivel crítico?			
9. ¿Su maestro/a desarrolla ejemplos relacionados a la resolución de problemas?			
10. ¿Su maestro/a utiliza diferentes tipos de evaluación?			
11. ¿Su maestro/a utiliza la rúbrica como herramienta de medición?			

12. ¿Qué tipos de evaluación utiliza su maestro/a? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 6: Guía para la Observación Estructurada

### GUIA DE OBSERVACION PRACTICAS PEDAGOGICAS

<b>1. DATOS GENERALES</b>			
1.1 Nombre de la Institución _____	1.2 Grado _____	1.3 Sección _____	
1.4 Ciudad _____			
1.5 Docente _____			
1.5.1 Puesto del docente _____	1.5.2 Nivel Profesional _____		
1.5.3 Años de experiencia como docente _____			
1.5.4 Años en la institución _____			
1.5.5 Sexo: Masculino ___ Femenino ___			
1.6 Alumnos:			
1.6.1 Número de alumnos en el aula _____	1.6.2 Sexo: Masc. ___ Fem. ___		

<b>2. PLANIFICACION DIDACTICA</b>	<b>SI</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO</b>
2.1 Planifica sus prácticas pedagógicas siguiendo una lógica institucional _____	___	___	___
2.2 Planifica sus prácticas pedagógicas siguiendo una lógica personal _____	___	___	___

<b>3. PRACTICAS PEDAGOGICAS</b>	<b>SI</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO</b>
3.1 Comparte con sus alumnos los objetivos de aprendizaje	___	___	___
3.2 Se observa un orden lógico en el desarrollo de las prácticas pedagógicas	___	___	___
3.3 Presenta la información de manera lógica	___	___	___
3.4 Presenta la información de manera interesante	___	___	___
3.5 Toma en cuenta los conocimientos previos del alumno al desarrollar las practicas pedagógicas	___	___	___
3.6 Ofrece espacios para trabajar de forma individual	___	___	___
3.7 Ofrece espacios para trabajar en grupo	___	___	___
3.8 Organiza a los alumnos en grupos de trabajo cooperativos según sus intereses o habilidades	___	___	___
3.9 Se observa interacción entre docente y alumno	___	___	___
3.10 Se observa interacción entre alumno y alumno	___	___	___
3.11 Demuestra apertura a los comentarios y preguntas de los alumnos _____	___	___	___
3.12 Ayuda a los alumnos a relacionar la información y habilidades aprendidas con su vida cotidiana (aprendizaje significativo)	___	___	___
3.13 Promueve y desarrolla en los alumnos el pensamiento crítico	___	___	___
3.14 Mantiene control del aula en todo momento (disciplina)	___	___	___

<b>4. DESARROLLO DE CONTENIDOS</b>	<b>SI</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO</b>
4.1 Los contenidos desarrollados corresponden a los estipulados en el currículo de inglés de estudios sociales de la institución	___	___	___
4.2 Desarrolla los contenidos de manera lógica para los alumnos	___	___	___

4.3 Utiliza adecuadamente los materiales curriculares para apoyar el desarrollo curricular	___	___	___
--	-----	-----	-----

5. DESARROLLO EVALUATIVO	SI	A VECES	NO
5.1 Utiliza diversas técnicas de valoración para evaluar a los alumnos	___	___	___
5.2 Utiliza los resultados de la evaluación para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	___	___	___
5.3 Toma en cuenta las actitudes de los alumnos	___	___	___
5.4 Utiliza la retroalimentación como técnica evaluativa cuando los alumnos la requieren	___	___	___
5.5 Utiliza rúbricas como herramientas para evaluar el desempeño del alumno	___	___	___
5.6 Aclara dudas a los alumnos	___	___	___

6. MATERIALES CURRICULARES	SI	NO
6.1 Unidad Didáctica_____	___	___
6.2 Estándares_____	___	___
6.3 Mapa Curricular_____	___	___
6.4 Guía del Maestro_____	___	___
6.5 Libros de texto_____	___	___
6.6 Rúbricas o materiales evaluativos_____	___	___
6.6 Cantidad de materiales por alumno es suficiente_____	___	___
6.7 Estado general de los materiales es satisfactorio_____	___	___

7. DESARROLLO PERSONAL DE LOS ALUMNOS EN LA CLASE	SI	NO
<b>Alumno 1</b>		
7.1 Es puntual_____	___	___
7.2 Está preparado con los materiales necesarios para trabajar en la clase	___	___
7.3 Demuestra interés por la clase_____	___	___
7.4 Participa en la clase_____	___	___
7.5 Interactúa en clase con otros alumnos_____	___	___
7.6 Interactúa en clase con el docente_____	___	___
7.7 Aporta experiencias y conocimientos_____	___	___
7.8 Hace preguntas esenciales_____	___	___
7.9 Se muestra satisfecho con las respuestas del docente_____	___	___
<b>Alumno 2</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
7.1 Es puntual_____	___	___
7.2 Está preparado con los materiales necesarios para trabajar en la clase__	___	___
7.3 Demuestra interés por la clase_____	___	___
7.4 Participa en la clase_____	___	___
7.5 Interactúa en clase con otros alumnos_____	___	___

7.6 Interactúa en clase con el docente_____	___	___
7.7 Aporta experiencias y conocimientos_____	___	___
7.8 Hace preguntas esenciales_____	___	___
7.9 Se muestra satisfecho con las respuestas del docente_____	___	___

**Alumno 3**

**SI NO**

7.1 Es puntual_____	___	___
7.2 Está preparado con los materiales necesarios para trabajar en la clase__	___	___
7.3 Demuestra interés por la clase_____	___	___
7.4 Participa en la clase_____	___	___
7.5 Interactúa en clase con otros alumnos_____	___	___
7.6 Interactúa en clase con el docente_____	___	___
7.7 Aporta experiencias y conocimientos_____	___	___
7.8 Hace preguntas esenciales_____	___	___
7.9 Se muestra satisfecho con las respuestas del docente_____	___	___

## Anexo 7: Rubrica para Comentarios o Ensayos Escritos

	1	2	3	4	5	
<p><b>A. Entendimiento del texto</b></p> <p>¿Qué tan bien ha comprendido el estudiante el pensamiento o la idea expresada en el texto?</p>	El estudiante no ha alcanzado el nivel 1	<p>Poca comprensión del texto.</p> <p>- Los ejemplos son inadecuados y sin relevancia.</p>	<p>Comprensión parcial del texto.</p> <p>- Comprensión es superficial</p> <p>- Algunos ejemplos tienen relevancia al texto.</p>	<p>Comprensión adecuada del texto.</p> <p>- Referencias adecuadas al texto</p>	<p>Buena comprensión del texto.</p> <p>- Referencias y ejemplos pertinentes al texto.</p>	<p>Excelente comprensión del texto.</p> <p>- Una comprensión clara del texto</p> <p>- Ejemplos presentados son persuasivos</p>
<p><b>B. Interpretación del texto</b></p> <p>¿Qué tan relevantes son las ideas del estudiante?</p> <p>¿Ha presentado una opinión con fundamentos?</p>	El estudiante no ha alcanzado el nivel 1	<p>Poca interpretación del texto</p> <p>- Las ideas del estudiante son en su mayoría insignificantes o irrelevantes</p> <p>- Repite el texto</p>	<p>Interpretación parcial del texto</p> <p>-Las ideas del estudiante son a veces irrelevantes</p> <p>- Repite y parafrasea mayormente</p>	<p>Interpretación adecuada del texto</p> <p>-Las ideas son en su mayoría relevantes</p> <p>-El análisis es adecuado y apoyado por ejemplos relevantes</p>	<p>Buena interpretación del texto</p> <p>-Las ideas son claramente relevantes</p> <p>-Los ejemplos ayudan a ilustrar un análisis</p>	<p>Excelente interpretación del texto</p> <p>-Las ideas son convincentes y demuestran una opinión personal.</p> <p>-Los ejemplos escogidos son relevantes y persuasivos</p>
<p><b>C. Presentación</b></p> <p>¿Qué tan efectivamente ha presentado sus ideas el alumno?</p> <p>¿Ha integrado ejemplos para apoyar su respuesta?</p>	El estudiante no ha alcanzado el nivel 1	El argumento es poco enfocado y desarrollado	El argumento es algo enfocado y desarrollado	El argumento es enfocado y desarrollado de manera adecuada	El argumento es muy bien enfocado y desarrollado	El argumento es muy bien enfocado y desarrollado y persuasivo
<p><b>D. Uso del lenguaje</b></p> <p>¿Qué tan claro y preciso es el lenguaje utilizado por el alumno?</p>	El estudiante no ha alcanzado el nivel 1	El lenguaje es incoherente y confuso	El lenguaje es en ocasiones incoherente y confuso	El lenguaje es en su mayoría claro y coherente	El lenguaje es claro, variado y preciso	El lenguaje es claro, preciso, conciso y variado

**Elaboración propia.**

## Anexo 8: Matriz de Datos

### Resultados encuesta al alumno

Pregunta	SI	A VECES	NO
Organización			
1. ¿Su maestro/a tiene el salón de clase organizado?	45%	53%	2%
Desarrollo de Contenidos			
2. ¿Su maestro/a tiene dominio del tema que enseña?	67%	31%	2%
Desarrollo Metodológico			
3. ¿Su maestro/a demuestra interés por el tema que enseña?	47%	52%	2%
4. ¿Su maestro/a invierte por lo menos el 30% del tiempo de clase en escuchar a los alumnos?	31%	48%	21%
5. ¿Su maestro/a demuestra apertura a los comentarios y preguntas de los alumnos?	47%	48%	5%
Desarrollo Metodológico	SI	A VECES	NO
6. ¿Su maestro/a presenta la información de manera lógica?	48%	47%	5%
7. ¿Su maestro/a presenta la información de manera interesante?	21%	59%	21%
Desarrollo Metodológico	SI	A VECES	NO
8. ¿Su maestro/a hace preguntas que requieren pensamiento a nivel crítico?	52%	41%	7%
Desarrollo Metodológico	SI	A VECES	NO
9. ¿Su maestro/a desarrolla ejemplos relacionados a la resolución de problemas?	52%	40%	9%
Desarrollo Evaluativo	SI	A VECES	NO
10. ¿Su maestro/a utiliza diferentes tipos de evaluación?	47%	45%	9%
Desarrollo Evaluativo	SI	A VECES	NO
11. ¿Su maestro/a utiliza la rúbrica como herramienta de medición?	38%	55%	7%
12. ¿Qué tipos de evaluación utiliza su maestro/a?			
Selección múltiple			
Ensayos			
Proyectos			
Respuestas Breves			
Verdadero y Falso			
Presentaciones orales			
Llenar espacios en blanco (Completar)			

## Resultados encuesta al maestro

Pregunta	SI	A VECES	NO
SALON DE CLASE	SI	A VECES	NO
1. ¿Tiene el salón de clase organizado?	38%	63%	0%
PLANIFICACION			
2. ¿Sus prácticas pedagógicas siguen una planificación previamente establecida?	88%	13%	0%
CONTENIDO			
3. ¿El contenido de las lecciones está de acuerdo con los estándares establecidos en el currículum de estudios sociales?	75%	25%	0%
ESTRATEGIAS DE INTERVENCION			
ESTRATEGIAS DE INTERVENCION	SI	A VECES	NO
4. ¿Demuestra apertura a los comentarios y preguntas de todos los estudiantes?	88%	13%	0%
	SI	A VECES	NO
5. ¿Invierte por lo menos el 30% del tiempo de clase en escuchar a los alumnos?	50%	25%	25%
Desarrollo Metodológico	SI	A VECES	NO
6. ¿Presenta la información a sus alumnos de manera lógica?	100%	0%	0%
7. ¿Presenta la información a sus alumnos de manera interesante?	75%	25%	0%
Desarrollo Metodológico	SI	A VECES	NO
8. ¿Presenta los recursos de apoyo a sus prácticas pedagógicas de manera que incentiven el pensamiento?	63%	38%	0%
9. ¿Hace preguntas que requieren pensamiento a nivel literal?	50%	50%	0%
10. ¿Hace preguntas que requieren pensamiento a nivel inferencial?	50%	50%	0%
Desarrollo Metodológico	SI	A VECES	NO
11. ¿Hace preguntas que requieren pensamiento a nivel crítico?	100%	0%	0%
Desarrollo Metodológico	SI	A VECES	NO
12. ¿Desarrolla ejemplos con sus alumnos relacionados a la resolución de problemas?	75%	25%	0%
13. ¿Ayuda a los estudiantes a relacionar la información aprendida y sus habilidades con otras asignaturas?	38%	63%	0%
Desarrollo Metodológico	SI	A VECES	NO
14. ¿Ayuda a los estudiantes a relacionar la información aprendida y sus habilidades con su vida cotidiana?	50%	50%	0%
Desarrollo Metodológico	SI	A VECES	NO
15. ¿Ayuda a los estudiantes a entender el porqué de lo que están aprendiendo?	88%	13%	0%
16. ¿Comparte experiencias de sus prácticas pedagógicas con otros maestros acerca de cómo aprenden los alumnos más eficientemente?	50%	38%	13%
Desarrollo Metodológico	SI	A VECES	NO
17. ¿El clima que usted establece en el aula es motivante para sus alumnos?	50%	50%	0%
Desarrollo Metodológico	SI	A VECES	NO

18. ¿Reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas para la mejora permanente?	63%	38%	0%
19. ¿Atiende a las necesidades individuales de los alumnos?	50%	50%	0%
Desarrollo Metodológico	<b>SI</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO</b>
20. ¿Considera que sus prácticas pedagógicas desarrollan el pensamiento crítico de sus alumnos?	75%	25%	0%

## Resultados Observación Estructurada

Resultados de las Observaciones Estructuradas			
<b>2. PLANIFICACION DIDACTICA</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
2.1 Planifica sus prácticas pedagógicas siguiendo una lógica institucional	63%	38%	0%
2.2 Planifica sus prácticas pedagógicas siguiendo una lógica personal	63%	38%	0%
<b>3. PRACTICAS PEDAGOGICAS</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
3.1 Comparte con sus alumnos los objetivos de aprendizaje	25%	38%	38%
<b>3. PRACTICAS PEDAGOGICAS</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
3.2 Se observa un orden lógico en el desarrollo de las practicas pedagógicas	38%	50%	13%
	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
3.3 Presenta la información de manera lógica	75%	25%	0%
<b>Desarrollo Metodológico</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
3.4 Presenta la información de manera interesante	25%	25%	50%
<b>Desarrollo Metodológico</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
3.5 Toma en cuenta los conocimientos previos del alumno al desarrollar las practicas pedagógicas	25%	38%	38%
3.6 Ofrece espacios para trabajar de forma individual	100%	0%	0%
3.7 Ofrece espacios para trabajar en grupo	50%	25%	25%
3.8 Organiza a los alumnos en grupos de trabajo cooperativos según sus intereses o habilidades	25%	25%	50%
3.9 Se observa interacción entre docente y alumno	50%	38%	13%
3.10 Se observa interacción entre alumno y alumno	75%	13%	13%
3.11 Demuestra apertura a los comentarios y preguntas de los alumnos	25%	50%	25%
<b>Desarrollo Metodológico</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
3.12 Ayuda a los alumnos a relacionar la información y habilidades aprendidas con su vida cotidiana	25%	38%	38%
<b>Desarrollo Metodológico</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
3.13 Promueve y desarrolla en los alumnos el pensamiento crítico	38%	38%	25%
3.14 Mantiene control del aula en todo momento (disciplina)	75%	25%	0%
<b>4. DESARROLLO DE CONTENIDOS</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
4.1 Los contenidos desarrollados corresponden a los estipulados en el currículo de ingles de estudios sociales de la institución	100%	0%	0%
<b>4. DESARROLLO DE CONTENIDOS</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
4.2 Desarrolla los contenidos de manera lógica para los alumnos	75%	25%	0%
4.3 Utiliza adecuadamente los materiales curriculares para apoyar el desarrollo curricular	75%	25%	0%
<b>5. DESARROLLO EVALUATIVO</b>			
<b>5. DESARROLLO EVALUATIVO</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
5.1 Utiliza diversas técnicas de valoración para evaluar a los alumnos	75%	25%	0%
5.2 Utiliza los resultados de la evaluación para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	25%	25%	50%
5.3 Toma en cuenta las actitudes de los alumnos	25%	25%	50%

5.4 Utiliza la retroalimentación como técnica evaluativa cuando los alumnos la requieren	38%	38%	25%
<b>5. DESARROLLO EVALUATIVO</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
5.5 Utiliza rúbricas como herramientas para evaluar el desempeño del alumno	38%	38%	25%
5.6 Aclara dudas a los alumnos	75%	25%	0%
<b>6. DESARROLLO PERSONAL DE LOS ALUMNOS EN LA CLASE</b>			
<b>Alumno 1</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
6.1 Es puntual	100%	0%	0%
<b>6. DESARROLLO PERSONAL DE LOS ALUMNOS EN LA CLASE</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
6.2 Está preparado con los materiales necesarios para trabajar en la clase	0%	0%	100%
	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
6.3 Demuestra interés por la clase	0%	0%	100%
6.4 Participa en la clase	0%	0%	100%
6.5 Interactúa en clase con otros alumnos	0%	0%	100%
6.6 Interactúa en clase con el docente	0%	0%	100%
6.7 Aporta experiencias y conocimientos	0%	0%	100%
6.8 Hace preguntas esenciales	0%	0%	100%
6.9 Se muestra satisfecho con las respuestas del docente	100%	0%	0%
<b>Alumno 2</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
6.1 Es puntual	100%	0%	0%
6.2 Está preparado con los materiales necesarios para trabajar en la clase	100%	0%	0%
6.3 Demuestra interés por la clase	100%	0%	0%
6.4 Participa en la clase	100%	0%	0%
6.5 Interactúa en clase con otros alumnos	0%	0%	100%
6.6 Interactúa en clase con el docente	100%	0%	0%
6.7 Aporta experiencias y conocimientos	100%	0%	0%
6.8 Hace preguntas esenciales	100%	0%	0%
6.9 Se muestra satisfecho con las respuestas del docente	100%	0%	0%
<b>Alumno 3</b>	<b>SI</b>	<b>AVECES</b>	<b>NO</b>
6.1 Es puntual	100%	0%	0%
6.2 Está preparado con los materiales necesarios para trabajar en la clase	100%	0%	0%
6.3 Demuestra interés por la clase	0%	0%	100%
6.4 Participa en la clase	0%	0%	100%
6.5 Interactúa en clase con otros alumnos	100%	0%	0%
6.6 Interactúa en clase con el docente	0%	0%	100%
6.7 Aporta experiencias y conocimientos	0%	0%	100%
6.8 Hace preguntas esenciales	0%	0%	100%
6.9 Se muestra satisfecho con las respuestas del docente	100%	0%	0%
<b>MATERIALES CURRICULARES</b>			
7.1 Unidad Didáctica	100%	0%	0%
7.2 Estándares	100%	0%	0%
7.3 Mapa Curricular	100%	0%	0%

7.4 Guía del Maestro	100%	0%	0%
7.5 Libros de texto	75%	25%	0%
7.6 Rúbricas o materiales evaluativos	50%	0%	50%
7.7 Cantidad de materiales por alumno es suficiente	100%	0%	0%
7.8 Estado general de los materiales es satisfactorio	100%	0%	0%

## Resultados test de lápiz y papel

Alumno	Puntuación (1-10)				Total
	Entendimiento del texto	Interpretación del texto	Presentación de las Ideas	Uso del lenguaje	
1	3	3	3	4	3
2	3	2	3	4	3
3	3	2	2	3	2.5
4	3	2	2	3	2.5
5	3	2	3	3	3
6	4	3	3	4	3.5
7	3	2	3	3	3
8	4	3	3	4	4
9	4	3	3	4	4
10	4	4	4	4	4
11	4	3	4	4	3.75
12	4	3	3	3	3.25
13	4	2	3	3	3
14	5	3	3	5	4
15	3	2	2	3	3
16	2	1	1	2	1.5
17	3	1	1	2	1.75
18	3	2	2	2	2
19	3	2	2	2	2.25
20	4	2	3	3	3
21	4	3	3	3	3
22	3	2	3	3	2.75
23	4	3	3	4	4
24	4	3	3	4	3.5
25	4	3	3	4	4
26	4	2	2	3	3
27	3	2	2	2	2.25
28	3	2	3	3	2.75
29	3	2	2	3	3
30	5	3	3	3	4
31	4	3	3	4	4
32	4	3	4	4	3.75
33	5	4	4	4	4.25
34	5	4	4	4	4
35	4	3	3	4	3.5
36	4	3	3	4	3.5
37	3	1	2	3	2.25
38	3	2	2	3	2.5
39	3	1	2	3	2

40	3	2	2	4	3
41	3	2	3	3	2.75
42	4	3	3	5	3.75
43	4	3	3	4	4
44	4	2	3	4	3.25
45	4	3	3	3	3.25
46	5	4	4	5	4.5
47	5	4	4	5	4.5
48	4	2	3	4	3.25
49	3	2	3	3	3
50	4	2	2	4	3
51	5	3	3	5	4
52	3	1	3	3	3
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

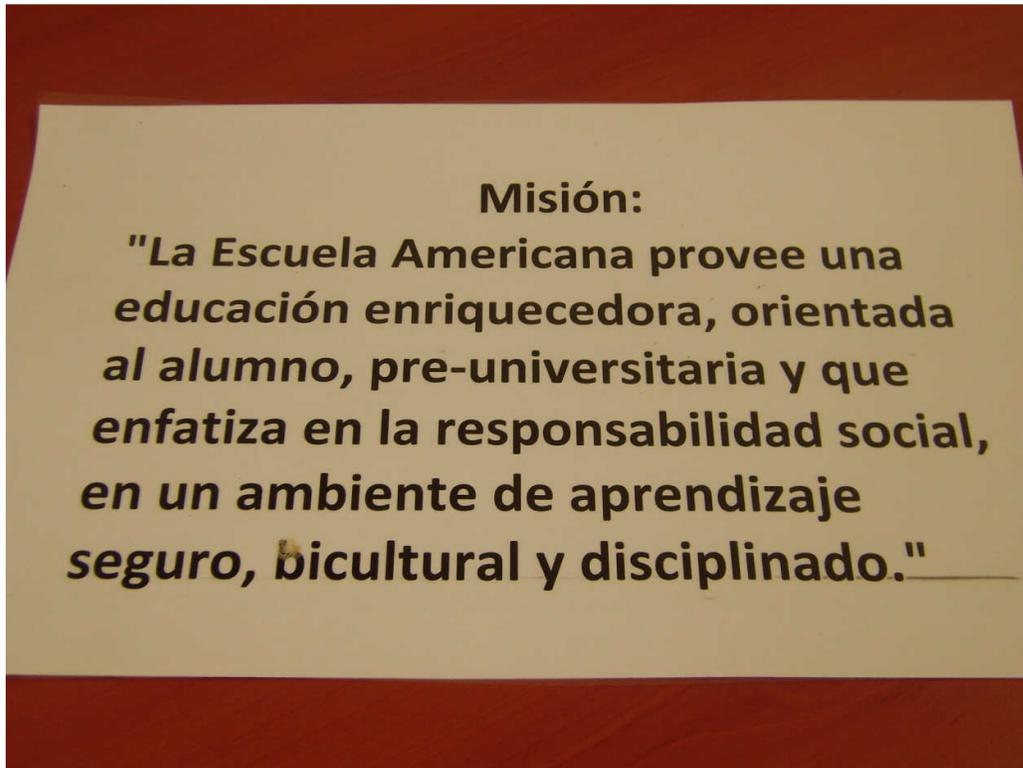
## Fotografías



Fachada de la Escuela Americana de Tegucigalpa, fundada en 1946.



Edificio de Secundaria de la Escuela Americana de Tegucigalpa.



Misión de la Escuela Americana de Tegucigalpa.



Momento en que los alumnos del octavo grado del año escolar 2008-2009 realizaban la prueba piloto del test de lápiz y papel.



Momento en que los alumnos de noveno grado del año escolar 2008-2009 realizaban la prueba del test de lápiz y papel.



Momento en que los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa llenaban el instrumento “encuesta al alumno”.



Lic. Patricia Mencía, maestra de la asignatura de estudios sociales en inglés de la Escuela Americana de Tegucigalpa, quien participó en la “encuesta al maestro”.



Tesisista tabulando los datos del instrumento “encuesta al maestro”.